

**Differenzierte Sprachförderung durch Öffentliche Bibliotheken:
Konzeption einer Veranstaltungsreihe zur Förderung der
phonologischen Bewusstheit**

Bachelorarbeit

Studiengang Bibliothekswesen

Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften

Fachhochschule Köln

Vorgelegt von:

Nathalie Hild

Abgabetermin: 31. August 2015

Erstgutachterin: Prof. Dr. Haike Meinhardt

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Inka Tappenbeck

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben.

Niederkassel, den 31. August 2015

Nathalie Hild

Abstract

Die phonologische Bewusstheit ist eine Komponente der phonologischen Informationsverarbeitung und gilt als eine bedeutende Vorläuferfertigkeit in Bezug auf den Schriftspracherwerb. Mit der vorliegenden Arbeit sollen Möglichkeiten einer differenzierten vorschulischen Sprachförderung im Bereich der phonologischen Bewusstheit für Kinder ab drei Jahren durch Öffentliche Bibliotheken unter Einbindung der Eltern aufgezeigt werden. Eine Veranstaltungsreihe zur Förderung dieser Kompetenz wird mittels Transfer der theoretischen Grundlagen zur phonologischen Informationsverarbeitung und unter besonderer Berücksichtigung der Erkenntnisse zur phonologischen Bewusstheit, sowie von zwei exemplarischen Trainingsprogrammen in Kindertagesstätten, erstellt. Zudem wurden vier bibliothekarische Programme zur frühkindlichen Lese- und Sprachförderung in Bezug auf eine Förderung der phonologischen Bewusstheit bewertet.

Schlagwörter: phonologische Bewusstheit ; vorschulische Sprachförderung ; Leseförderung ; Schriftsprache ; Spracherwerb ; Konzeption ; Veranstaltungsreihe ; Öffentliche Bibliothek ; Kind ; Eltern

Phonological awareness is one constituent of phonological processing and is considered to be an important predictor of the acquisition of literary language. The present paper demonstrates possibilities of differentiated preschool language training in the field of phonological awareness for children starting from the age of three and their parents by public libraries. A conception of a series of events to train this competence was based on the theoretical and practical part of this paper, which enfolds scientific findings according to phonological processing and phonological awareness and two programs to train this competence in day-care centers. In addition, there has been a validation of four library programs to promote early childhood literacy in the context of phonological awareness.

Keywords: phonological awareness ; preschool language training ; reading promotion ; written communication ; language acquisition ; conception ; series of events ; public library ; child ; parents

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung.....	II
Abstract.....	III
Abbildungsverzeichnis.....	VI
Tabellenverzeichnis.....	VII
Abkürzungsverzeichnis	VIII
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse der Arbeit.....	1
1.2 Methodisches Vorgehen und Quellenlage	3
2 Theoretische Grundlagen: Komponenten der phonologischen	
Informationsverarbeitung	5
2.1 Phonologisches Rekodieren beim Zugriff auf das semantische Lexikon	5
2.2 Phonetisches Rekodieren im Arbeitsgedächtnis	6
2.3 Phonologische Bewusstheit	7
2.3.1 Definition der phonologischen Bewusstheit	7
2.3.2 Phonologische Bewusstheit und sprachliche Einheiten.....	11
2.3.3 Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den späteren Schriftspracherwerb	13
2.3.4 Förderung der phonologischen Bewusstheit.....	17
3 Status quo der (früh-)kindlichen Förderung der phonologischen	
Bewusstheit.....	25
3.1 Exemplarische Förderprogramme in Kindertagesstätten.....	25
3.2 Untersuchung der Förderung der phonologischen Bewusstheit in deutschen bibliothekarischen Programmen zur frühkindlichen Förderung.....	30
3.2.1 Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen.....	31
3.2.2 Bücherbabys – Babys lieben Bücher	33
3.2.3 Gedichte für Wichte.....	33

3.2.4	Literarische Krabbelgruppe im Rahmen von Lesegarten	34
3.3	Bewertung der vorgestellten Programme.....	35
4	Konzeption einer Veranstaltungsreihe zur differenzierten Förderung der phonologischen Bewusstheit	38
4.1	Zielgruppe und Kompetenzziele	38
4.2	Methoden	39
4.3	Rahmenbedingungen.....	43
4.4	Durchführung.....	49
5	Schlussbetrachtung und Ausblick.....	62
	Literaturverzeichnis.....	65
	Anhang	79

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zweidimensionales Konzept der phonologischen Bewusstheit.....	10
Abbildung 2: Das gängige Silbenmodell	12
Abbildung 3: Bestandteile einer Silbe am Beispiel des Wortes ‚Muster‘	12
Abbildung 4: Das Lesestart II-Set im Überblick	31

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Phonologische Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne	8
Tabelle 2: Einflussfaktoren auf den Schriftspracherwerb	16
Tabelle 3: Die vier Ebenen von Sprache	17
Tabelle 4: Unterteilung der Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit nach Schwierigkeitsstufen	20
Tabelle 5: Die acht Aufgabentypen des BISC	23
Tabelle 6: Aufbau des Würzburger Trainingsprogramms	27
Tabelle 7: Inhaltliche Struktur des "Lobo-Kindergartenprogramms"	29
Tabelle 8: Meilensteine beim Erwerb phonetisch-phonologischer Fähigkeiten bis zum fünften Lebensjahr	43
Tabelle 9: Aufgabe zur Reimerkennung	52

Abkürzungsverzeichnis

BISC	Bielefelder-Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DABI	Datenbank Deutsches Bibliothekswesen
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DJI	Deutsches Jugendinstitut e. V.
HLL	Hören, Lauschen, Lernen
IFLA.....	International Federation of Libraries Associations and Institutions
Kita(s)	Kindertagesstätte(n)
LRS	Lese-Rechtschreibschwäche
PA.....	phonological Awareness (dt.: phonologische Bewusstheit)

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse der Arbeit

Sprache ist der Schlüssel zur Welt, in unserer äußeren ebenso wie zu der Welt in uns. Mit ihr können wir uns anderen Menschen mitteilen, uns mit ihnen austauschen und unserem grundlegend menschlichen Bedürfnis nach Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit Ausdruck verleihen. [...] Sprache hilft, uns selbst und andere zu verstehen und das, was unsere Wirklichkeit ausmacht, zu benennen, zu ergründen und zu gestalten.¹

Die phonologische Bewusstheit ist eine bedeutende Komponente der phonologischen Informationsverarbeitung und meint die Fähigkeit eines Kindes, Einsicht in die Lautstruktur der Sprache zu entwickeln. Dazu zählt beispielsweise auch das Erkennen von Reimen, was Kindern häufig schon im Alter von drei Jahren gelingt. Die phonologische Bewusstheit gilt zudem als eine der bedeutendsten Vorläuferfertigkeiten des Lesens und Schreibens und lässt sich in den Kontext der Leseförderung einordnen, wobei der Schwerpunkt hier speziell auf der Sprachförderung liegt. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit der Frage, wie eine nachhaltige und differenzierte Förderung der phonologischen Bewusstheit im Rahmen einer Veranstaltungsreihe, noch vor Schuleintritt, in Öffentlichen Bibliotheken gestaltet werden kann.

„Leseförderung gehört zu den von Kulturpolitik, Benutzern und Berufsstand international formulierten und akzeptierten Aufgaben und Leistungen öffentlicher Bibliotheken.“² Somit sollten Bibliotheken als „non-formale Bildungsakteure“³ ihrem gesamtgesellschaftlichen Auftrag gerecht werden und Kinder in ihrer Lese- und Schreibkompetenz schon frühzeitig fördern. Die frühkindliche Sprach- und Leseförderung an deutschen Öffentlichen Bibliotheken hat sich in den letzten Jahren zunehmend entwickelt.⁴ Auch die bundesweite Kampagne „Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen“ hat hierzu beigetragen. Liegt der Fokus der existierenden bibliothekarischen Programme bisher vorwiegend auf der Leseförderung, soll das hier erarbeitete Konzept diesen verstärkt auf die

¹ Jampert et al. (2007), S. 17.

² Dankert (1999), S. 473.

³ Vgl. Stiftung Lesen (2014a), S. 5.

⁴ Hachmann (2008), S. 5.

Sprachförderung legen. Durch die konzipierte Veranstaltungsreihe soll eine differenzierte Sprachförderung für Kinder ab drei Jahren, im Speziellen der phonologischen Bewusstheit, neben dem Effekt der Leseförderung, erreicht werden.

Die „phonologische Informationsverarbeitung“ und ihre drei Komponenten werden, in Kapitel 2 vorgestellt. Zunächst werden in den Kapiteln 2.1 und 2.2 die Grundlagen der Rekodierung in der phonologischen Informationsverarbeitung erläutert. Ein Teilbereich derselben ist die phonologische Bewusstheit, die in Kapitel 2.3 und den entsprechenden Unterkapiteln ausführlicher beleuchtet wird.

Kapitel 3 zeigt exemplarisch auf, durch welche Maßnahmen eine Förderung der phonologischen Bewusstheit in Kindertagesstätten (Kitas) und bibliothekarischen Programmen stattfindet. Hierzu werden in Kapitel 3.1 exemplarisch die Förderprogramme „Hören, Lauschen, Lernen“ (HLL) und das „Lobo-Kindergartenprogramm“ vorgestellt. Kapitel 3.2 behandelt frühkindliche Förderprogramme in öffentlichen Bibliotheken, so dass dem Leser der Vergleich von Fördermöglichkeiten über verschiedene Institutionen ermöglicht wird. In Kapitel 3.3 erfolgt dann eine Gesamtbewertung der vorgestellten bibliothekarischen Programme.

Ziel der Arbeit ist es, auf der Basis der theoretischen und praktischen Grundlagen aus den Kapiteln 2 und 3, die Konzeption einer Veranstaltungsreihe zur spezifischen Förderung der phonologischen Bewusstheit in Kapitel 4 zu erstellen. Nach einer Vorstellung der Zielgruppe, Kompetenzziele, Methoden und Rahmenbedingungen sollen die einzelnen Übungseinheiten dieser Reihe beschrieben werden.

In der Schlussbetrachtung und dem Ausblick werden die wichtigsten Punkte dieser Arbeit festgehalten und bezüglich der zukünftigen Praktikabilität der Veranstaltungsreihe Anmerkungen vorgenommen. Insgesamt handelt es sich bei der vorliegenden Bachelorarbeit um eine interdisziplinäre Arbeit, die die Bereiche Bibliothekswissenschaft, Pädagogik und Kognitionspsychologie umfasst.

1.2 Methodisches Vorgehen und Quellenlage

Diese Arbeit ist eine auf Literatur gestützte Arbeit, die neben theoretischen Grundlagen zur phonologischen Bewusstheit, praktische Aspekte derselben berücksichtigt und dabei von detaillierten Fachdiskursen⁵ absieht, da diese für den Kontext und den Schwerpunkt nicht relevant sind.

Es wurde zunächst eine Datenbankrecherche in der FIS Bildung Literaturdatenbank des Fachportals Pädagogik⁶, in der Datenbank PsyCONTENT und dem kostenfreien Suchportal PubPsych⁷, in der Datenbank Deutsches Bibliothekswesen (DABI)⁸ im Katalog der Deutschen Nationalbibliothek, im Karlsruher Virtuellen Katalog (KVK) sowie in weiteren Bibliothekskatalogen, z. B. der Fachhochschule Köln oder der Universitäts- und Landesbibliothek Bonn, sowie anhand allgemeiner Internetrecherche zur Thematik der phonologischen Bewusstheit, durchgeführt. Hierzu wurden die folgenden Suchbegriffe verwendet: „phonologische bewusstheit“, „phon*“, „phonological awareness“, „phono“ und „informationsverarbeitung“, die später auch mit den Begriffen „förder*“, „training“, „übung*“ kombiniert wurden. Der große Umfang an Publikationen zum Thema „phonologische Informationsverarbeitung“ und „phonologische Bewusstheit“ erklärt sich dadurch, dass viele unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen in diese Bereiche integriert sind. So forschen auf diesem Gebiet neben der empirischen Bildungsforschung, die Sprachwissenschaft, die Erziehungswissenschaft, die Entwicklungs- und die Pädagogische Psychologie. Der Forschungsstand in diesen wissenschaftlichen Disziplinen ist schon sehr weit vorangeschritten und es liegen viele spezielle Fachdiskurse zu der Thematik vor.⁹ Die Suche in DABI mit den genannten Begriffen verlief dagegen erfolglos. Daraufhin wurde eine erneute Recherche mit den Begriffen „Sprachförderung“ und „Leseförderung“ durchgeführt. Diese führte zu einer großen Treffermenge, die sich allerdings zu großen Teilen auf kurze Praxisberichte beschränkte. Das spiegelt den Stand der Bibliothekswissenschaft in Bezug auf die Thematik der phonologischen Informationsverarbeitung und die phonologische

⁵ Es gibt z. B. fachliche Diskurse über die sogenannte phonologische Schleife, die an dieser Stelle für den praktischen Transfer nicht relevant sind.

⁶ Online verfügbar unter: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html.

⁷ Online verfügbar unter: <http://pubpsych.zpid.de/pubpsych/?lang=DE>.

⁸ Online verfügbar unter: <http://dabi.ib.hu-berlin.de/>.

⁹ Vgl. hierzu exemplarisch die Anzahl der entsprechenden Einträge im Literaturverzeichnis.

Bewusstheit wider. Es werden viele Programme zur Sprach- und Leseförderung umgesetzt, dabei ist theoretische Literatur zu der Thematik, insbesondere zur phonologischen Bewusstheit, tendenziell unterrepräsentiert.

Ebenso erfolgte eine zusätzliche selektive Durchsicht der Inhaltsverzeichnisse von relevanten Fachzeitschriften aus dem psychologischen¹⁰, pädagogischen¹¹ und bibliothekarischen¹² Bereich unter dem Aspekt „Sprach- und/oder Leseförderung“.

Anhand der Querverweise des gesamten gefundenen und gesichteten Materials, konnten schließlich weitere Monographien, Zeitschriftenaufsätze und Beiträge aus Sammelwerken zur Thematik ausfindig gemacht werden.

Mit den Suchbegriffen „Sprachentwicklung“, „Sprachförderung“, „Schriftspracherwerb“, „Kindergarten“ und „Kita“ wurden Recherchen in Bibliothekskatalogen durchgeführt. So konnten Grundlagenwerke und weitere Monographien aufgefunden und berücksichtigt werden.

Weitere Informationen für die vorliegende Arbeit lieferten u.a. der „Deutsche Bildungsserver“¹³ sowie die Webauftritte von „Lesen in Deutschland“¹⁴, des „DJI“¹⁵, des „DIPF“¹⁶ und der „Stiftung Lesen“¹⁷ zu Themen wie „sprachliche Bildung“, „Lesen“, „Sprach- und Leseförderung“.

¹⁰ Z. B. Kindheit und Entwicklung, Journal of Educational Psychology.

¹¹ Z. B. Zeitschrift für Pädagogik, Bildung und Erziehung, Frühe Bildung.

¹² Z. B. BuB - Forum Bibliothek und Information, Bibliotheksdienst, ProLibris, b.i.t. online.

¹³ Online verfügbar unter: <http://www.bildungsserver.de/>.

¹⁴ Online verfügbar unter: <http://lesen-in-deutschland.de/html/index.php>.

¹⁵ Online verfügbar unter: <http://www.dji.de/index.php?id=1>.

¹⁶ Online verfügbar unter: <http://www.dipf.de/de/dipf-aktuell/aktuelles>.

¹⁷ Online verfügbar unter: <https://www.stiftunglesen.de/>.

2 Theoretische Grundlagen: Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung

„Zur phonologischen Informationsverarbeitung werden gewöhnlich alle Vorgänge gezählt, die die Aufnahme, die Speicherung, die Manipulation und den Abruf von Lauten oder Lautfolgen betreffen.“¹⁸ Zu den drei Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung zählen das „phonologische Rekodieren beim Zugriff auf das semantische Lexikon“, das „phonetische Rekodieren im Arbeitsgedächtnis“ und die „phonologische Bewusstheit“.¹⁹ Im Folgenden werden die einzelnen Komponenten näher behandelt, wobei ein Schwerpunkt auf die phonologische Bewusstheit gelegt wird.

2.1 Phonologisches Rekodieren beim Zugriff auf das semantische Lexikon

Das phonologische Rekodieren beim Zugriff auf das semantische Lexikon beschreibt das Umsetzen von schriftlichen Symbolen, z.B. Wörtern oder Bildern, in die lautlichen Entsprechungen über das semantische Lexikon.²⁰ Das semantische Gedächtnis umfasst nach SCHNEIDER/BERGER (2014) das „Weltwissen“ einer Person. Dazu gehören das Wissen über Sprache, d. h. Semantik und Grammatik, sowie Regeln und Konzepte.²¹

Ein Beispiel in diesem Zusammenhang ist das Rekodieren einer Reihe von Buchstaben verbunden mit der Entscheidung, ob es sich bei der Buchstabenfolge um ein bedeutungshaltiges Wort oder um ein sinnfreies Pseudowort handelt.²² Rekodieren bedeutet hier, dass Buchstaben in Laute umgewandelt werden. Beim Dekodieren wird den Lautfolgen dann eine Bedeutung zugeordnet. Das phonologische Dekodieren bildet eine effiziente Grundlage für den Aufbau des orthographischen Lexikons, da Wörter, die mehrmals erfolgreich dekodiert wurden, im Gedächtnisspeicher verankert werden.²³

¹⁸ Marx/Weber (2006), S. 252.

¹⁹ Vgl. Wagner/Torgesen (1987), S. 207 f.

²⁰ Vgl. Artelt et al. (2007), S. 35 f.

²¹ Vgl. Schneider/Berger (2014), S. 203.

²² Vgl. Artelt et al. (2007), S. 36.

²³ Vgl. Landerl/Kronbichler (2007), S. 368.

Der Fokus liegt in diesem Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung auf dem schnellstmöglichen Zugriff auf Informationen im semantischen Lexikon. Diese Fähigkeit ermöglicht es z.B. die schriftlichen Symbole „H-a-u-s“ in die Lautstruktur „Haus“ zu übertragen²⁴ und im Anschluss daran im Langzeitgedächtnis deren Bedeutung abrufen zu können. „Die Bedeutung des lexikalischen Zugriffs für den Schriftspracherwerb zeigt sich darin, dass möglichst automatisiert phonologische Codes für Buchstaben und Buchstabengruppen abzurufen sind.“²⁵

Um die Benennungsgeschwindigkeit zu messen, nutzt man bei Vorschulkindern schnelle Benennaufgaben, „bei denen die korrekten Farben unfarbig oder falschfarbig dargebotener Bildobjekte möglichst schnell zu benennen sind“²⁶. Eine fehlende Benennungsgeschwindigkeit hat sich in diesem Zusammenhang als ein zentrales Defizit von Kindern mit Lese-Rechtschreibstörungen erwiesen.²⁷

2.2 Phonetisches Rekodieren im Arbeitsgedächtnis

Beim phonetischen Rekodieren im Arbeitsgedächtnis geht es darum, „dass Kinder in der Lage sind, schriftliche Symbole im Kurzzeitgedächtnis lautsprachlich zu repräsentieren“²⁸. Veranschaulichen lässt sich dies bei Leseanfängern, die zunächst Laut für Laut langsam erlesen und im Anschluss zu einem Wort synthetisieren müssen.²⁹ Die Voraussetzung hierfür ist ein intaktes Arbeitsgedächtnis, bei dem die bereits erfassten Wortteile bis zur Zusammenfügung aktiviert bleiben.³⁰ Somit ermöglicht es diese Kompetenz, dass z. B. das Wort „Haus“ Laut für Laut erlesen und anschließend in Gedanken zu einem kompletten Wort verbunden wird. Dies erfordert von einem Kind, dass es in der Situation ist, schrittweise lautliche Repräsentationen im Kurzzeitgedächtnis zu bewahren.³¹

Auch der Zusammenhang von Schriftsprachkompetenzen und dem phonetischen Rekodieren im Arbeitsgedächtnis kann als empirisch belegt angesehen werden. Aus

²⁴ Diesen Vorgang nennt man „Phonem-Graphem-Korrespondenz“. Hier wird sich über die Rekodierung von schriftlichen Symbolen in lautsprachliche Entsprechungen Zugang zum semantischen Lexikon verschafft (vgl. Schröder-Lenzen (2013), S. 21).

²⁵ Barth/Gomm (2008), S. 12.

²⁶ Artelt et al. (2007), S. 36.

²⁷ Vgl. Wolf/Bowers (1999), S. 432.

²⁸ Küspert/Schneider (2008), S. 13.

²⁹ Vgl. Artelt et al. (2007), S. 36.

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Vgl. Barth/Gomm (2008), S. 13.

der vorschulischen Gedächtnisspanne oder der gezeigten Leistung im Nachsprechen von Pseudowörtern können spätere Schriftsprachleistungen abgeleitet werden.³² Zu Beginn des Leselernprozesses, in der sogenannten alphabetischen Phase, spielt das Arbeitsgedächtnis eine bedeutende Rolle, da die Kinder beim Lautieren von Wörtern die Buchstabenlaute bis zum Schluss verfügbar halten müssen, damit das Wort korrekt erlesen werden kann.³³ Somit sind Kinder, die über eine eingeschränkte Arbeitsgedächtnisleistung verfügen, schon in der anfänglichen Phase des Schriftspracherwerbs benachteiligt.³⁴

2.3 Phonologische Bewusstheit

Die phonologische Bewusstheit, als eine sehr bedeutsame Komponente der phonologischen Informationsverarbeitung, soll in den folgenden Kapiteln differenzierter betrachtet werden.

2.3.1 Definition der phonologischen Bewusstheit

SCHNITZLER (2008) definiert die phonologische Bewusstheit in Anlehnung an TUNMER/HOOVER (1992) wie folgt:

*Phonologische Bewusstheit bezeichnet die metalinguistische Fähigkeit, die lautliche Struktur der gesprochenen Sprache zu analysieren und zu manipulieren, ohne auf die Bedeutung des zu analysierenden sprachlichen Materials einzugehen.*³⁵

Somit geht es nach dieser Definition bei der phonologischen Bewusstheit darum, sich mit den internen Strukturen und formalen Aspekten der gesprochenen Sprache auseinanderzusetzen und diese bewusst kognitiv zu reflektieren und mit den formalsprachlichen Aspekten von Sprache zu operieren, ohne die Semantik dieser zu berücksichtigen. Es handelt sich um einen Prozess, der in enger Verbindung zu der Sprech- und Sprachentwicklung steht und bereits im Kindergarten- und Vorschulalter einsetzt.³⁶ Die Metasprache, auch Beschreibungssprache genannt, umfasst neben der phonologischen Bewusstheit aus der Sicht von TUNMER/BOWEY (1984) weitere Aspekte wie die Wortbewusstheit, Formbewusstheit und die Pragmatische Bewusstheit, wobei die Parameter „Formbewusstheit“ und „Pragmatische

³² Vgl. Näslund/Schneider (1996), S. 53 ff.

³³ Vgl. Artelt et al. (2007), S. 45.

³⁴ Vgl. ebd.

³⁵ Schnitzler (2008), S. 5.

³⁶ Vgl. Schäfer/Wessels/Fricke (2015), S. 19 f.

Bewusstheit“ den Schriftspracherwerb erst bei höheren Schriftsprachtätigkeiten beeinflussen.³⁷

PTOK ET AL. (2008) definieren die phonologische Bewusstheit, indem sie die einzelnen Facetten dieser Kompetenz aufzeigen:

*Unter diesem Begriff werden die Fähigkeit verstanden, die Aufmerksamkeit unabhängig vom Inhalt bzw. der Bedeutung des Gesagten auf die formal-lautlichen Aspekte der Sprache zu richten, sowie das Bewusstsein darüber, dass man gesprochene Sprache in kleinere Einheiten zerlegen, mit diesen operieren und sie auch wieder zu größeren, komplexeren Einheiten verbinden kann.*³⁸

KÜSPERT/SCHNEIDER (2008) verdeutlichen in ihrer Definition die einzelnen Komponenten der Lautstruktur. Für sie ist die phonologische Bewusstheit „die Fähigkeit, die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu erkennen – also beispielsweise Silben, Reime oder sogar einzelne Laute (Phone) in Wörtern herauszuhören“³⁹.

Einen differenzierteren Blick auf die phonologische Bewusstheit werfen SKOWRONEK/MARX (1989), denn sie unterteilen die phonologische Bewusstheit in die phonologische Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne.⁴⁰ Diese Unterteilung verdeutlicht die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit. „Typischerweise entwickelt sich die phonologische Bewusstheit bei Kindern von größeren zu kleineren Einheiten.“⁴¹ Die folgende Tabelle zeigt die einzelnen Aspekte dieser Bereiche.

Bereich	Aufgaben
Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne	<ul style="list-style-type: none"> - Reimpaare erkennen - Silben segmentieren
Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne	<ul style="list-style-type: none"> - Laut-zu-Wort-Vergleich (z.B. hört man ein /a/ in „Affe“?) - An- und Endlaute erkennen - Laute verbinden (unter Zuhilfenahme von Bildkarten)

Tabelle 1: Phonologische Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne (vgl. Skowronek/Marx (1989), S. 42 f.)

³⁷ Vgl. Tunmer/Bowey (1984), S. 149 f.

³⁸ Ptok et al. (2008), S. 860.

³⁹ Küspert/Schneider (2008), S. 13.

⁴⁰ Vgl. Skowronek/Marx (1989), S. 42.

⁴¹ Ptok et al. (2007), S. 738 f.

Dabei handelt es sich bei der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne „um Aufgaben, deren Anforderungen an Sprachleistungen anknüpfen, die in konkreten, dem Kind vertrauten Spielhandlungen enthalten sind“⁴². In beiden Bereichen der phonologischen Bewusstheit finden sich sowohl rezeptive (z. B. Reimpaare erkennen) als auch produktive Aufgaben (z. B. Silben segmentieren).

Bei der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne stehen Sprachleistungen im Zentrum, bei denen explizit mit phonetischen Strukturen gearbeitet werden muss, die weder semantische noch sprechrhythmische Bezüge zeigen.⁴³ Der Erwerb der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne erfolgt regulär erst mit Beginn der Grundschulzeit und dem konkreten Auseinandersetzen mit der Schriftsprache in Form von Laut-Buchstaben-Korrespondenzen, wohingegen die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bereits vorher erworben wird.⁴⁴ Jedoch kann der Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne, z. B. im Bereich der Anlaute, schon vor Schuleintritt gefördert werden, da den Kindern dieser Bereich durch Alliterationen in verschiedenen Kinderliedern oder Gedichten bereits bekannt ist und ggf. auch Hilfsmittel wie Bildkarten eingesetzt werden können (vgl. Kapitel 4.2).

„Die verschiedenen Bereiche der phonologischen Bewusstheit entsprechen unterschiedlich abstrakten linguistischen Niveaus, die unterschiedlich schwere Anforderungen an die kognitiven Fähigkeiten der Kinder stellen.“⁴⁵ Auch die folgende Abbildung unterstreicht diese Aussage.

⁴² Skowronek/Marx (1989), S. 42.

⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴ Vgl. Schneider (2004), S. 17.

⁴⁵ Barth/Gomm (2008), S. 13.

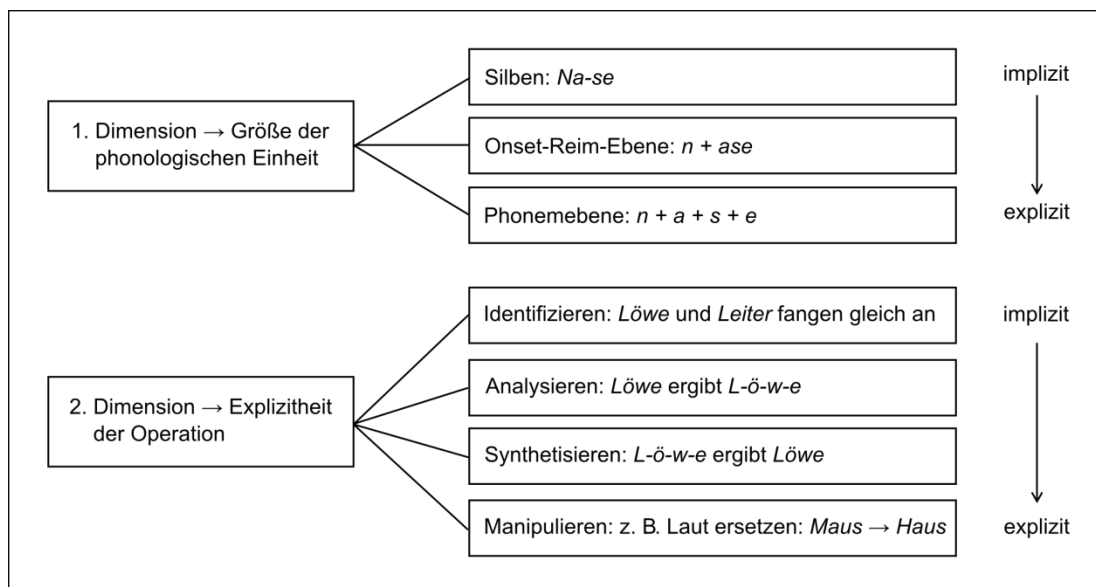


Abbildung 1: Zweidimensionales Konzept der phonologischen Bewusstheit (nach Fröhlich/Metz/Petermann (2010), S. 38)

Abbildung 1 visualisiert das Spektrum der phonologischen Bewusstheit. In der ersten Dimension wird die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit in Abhängigkeit von der Größe der phonologischen Einheit dargestellt. Dabei nimmt der Schwierigkeitsgrad von Silben über Reime bis hin zu Phonemen zu. Die Entwicklung verläuft somit von den größeren zu den kleinsten phonologischen Einheiten. Die zweite Dimension beschreibt in vier Stufen das Niveau der Anforderungen an eine Aufgabe. Der Schwierigkeitsgrad nimmt zu. Ist der Schwierigkeitsgrad geringer, handelt es sich um eine implizite Aufgabe, die keine bewusste Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Material erfordert.⁴⁶ „Das Kennzeichen impliziten Lernens ist, dass es ohne bewusste Kontrolle erfolgt und ohne, dass wir die einzelnen Teilschritte automatisierter Handlungen je bedenken können.“⁴⁷ Den höchsten Schwierigkeitsgrad und somit den höchsten Explizitheitsgrad wie auch bewussten Umgang mit den phonologischen Einheiten erfordert die Veränderung von Lauten, d.h. die Manipulation.

Aus den vorgestellten Definitionen leiten sich für die vorliegende Arbeit die folgenden Definitionen ab:

⁴⁶ Vgl. Fröhlich/Metz/Petermann (2010), S. 39.

⁴⁷ List (2014), S. 8.

- Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf die Fähigkeit größere phonologische Einheiten wie „Reime“ und „Silben“ zu identifizieren und zu differenzieren. Diese Fähigkeit kann bereits durch den spielerischen Umgang mit Sprache erworben werden und setzt vor Schuleintritt ein. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne begünstigt das Lesen- und Schreibenlernen und somit auch die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne.
- Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne konzentriert sich auf die Analyse und Synthese von den kleinsten bedeutungsunterscheidenden phonologischen Einheiten, den ‚Phonemen‘. Diese Fähigkeit wird in den meisten Fällen erst mit Beginn des schulischen Schriftspracherwerbs erreicht.

Zusammenfassend lässt sich nach diesen beiden Definitionen sagen, dass die kognitiven Anforderungen an ein Kind umso höher sind, je kleiner die zu identifizierenden sprachlichen Einheiten sind. Die phonologische Bewusstheit wird in dieser Arbeit als Einsicht in die Lautstruktur der Sprache und als Kompetenz verstanden, die das Erkennen von sprachlichen Einheiten wie Silben, Onsets, Reimen und Phonemen sowie das kontrollierte Umgehen mit diesen Einheiten umfasst.

2.3.2 Phonologische Bewusstheit und sprachliche Einheiten

Der Ablauf des Erwerbs phonetisch-phonologischer Kompetenzen ist wie folgt gekennzeichnet: „Kinder müssen zum einen die Laute ihrer Muttersprache wahrnehmen, sie unterscheiden (diskriminieren) und lernen sie zu bilden (phonetische Entwicklung). Zum anderen müssen sie auch deren sprachfunktionelle Bedeutung verstehen und benutzen können (phonologische Entwicklung)“⁴⁸.

„Als ‚Phoneme‘ bezeichnet man die kleinsten bedeutungsverändernden Einheiten einer Sprache.“⁴⁹ Phoneme des deutschen Sprachsystems sind beispielsweise [r] und [l], da sie zur Sinndifferenzierung von Wörtern benutzt werden, z. B. bei Rand und Land.⁵⁰ Zur deutlichen Abgrenzung der Adjektive „phonetisch“ und „phonemisch“ soll das folgende Zitat dienen: „Einige Laute, die Kinder zwar phonetisch korrekt

⁴⁸ Kany/Schöler (2010), S. 36.

⁴⁹ Bölte/Zwitserslood (2006), S. 584.

⁵⁰ Vgl. ebd.

aussprechen, werden erst bis zu einem Jahr später richtig im Wortkontext (phonemisch) verwendet.“⁵¹

Ein Reim ist ein Gefüge, welches sich aus einem Silbenkern (Nukleus)⁵² und einem Silbenauslaut (Koda) zusammensetzt, und gemeinsam mit dem Silbenanlaut (Onset) die Silbe bildet.⁵³ Dabei ist hier mit dem Begriff „Reim“ die potentielle Reimmöglichkeit innerhalb eines Wortes gemeint.

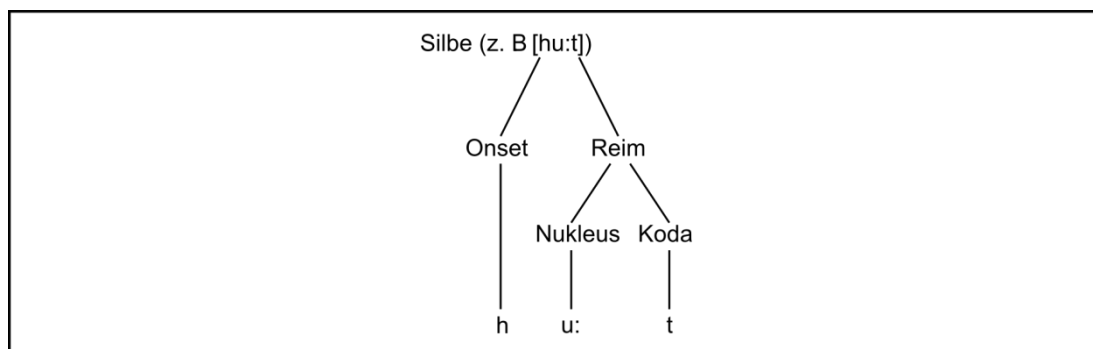


Abbildung 2: Das gängige Silbenmodell (nach Ehlich/Bredel/Reich (2008), S. 295)

Das in Abbildung 2 dargestellte Silbenmodell verdeutlicht noch einmal die Bedeutung des Begriffs „Reim“. Der Reim wäre in diesem Beispiel der Teil der Silbe, der sich reimen lässt, somit die Verbindung aus >u:< und >t<.

Als „Onset“ wird der Bereich vor dem Reim bezeichnet, der den Anfangsrand der Silbe bildet.

„Eine Silbe ist die kleinste Lautgruppe im natürlichen Sprechfluss und untergliedert den Redestrom.“⁵⁴ Das folgende Beispiel veranschaulicht die einzelnen Bestandteile einer Silbe anhand eines konkreten Wortes.

1. Silbe			2. Silbe		
M	U	S	T	E	R
Onset	Nukleus	Koda	Onset	Nukleus	Koda

Abbildung 3: Bestandteile einer Silbe am Beispiel des Wortes ‚Muster‘ (nach Costard (2007), S. 8)

⁵¹ Falk (2008), S. 22 f.

⁵² Der Silbenkern ist in der Regel ein Vokal (vgl. Schnitzler (2008), S. 5).

⁵³ Vgl. Falk (2008), S. 13.

⁵⁴ Fröhlich/Metz/Petermann (2010), S. 37.

Wie man in Abbildung 3 sieht, bildet sich der Onset aus denjenigen Phonemen, die vor einem Vokal stehen. Im verwendeten Beispielwort „Muster“ ist der Onset das „m“ von der Silbe „Mus“ und das „t“ von der Silbe „ter“. Wäre das Beispielwort „Glas“ segmentiert worden, so würde der Onset aus einer Verbindung mehrerer Konsonanten bestehen: Gl-as. Es handelt sich bei einem Onset somit um den Bereich, der vor dem Reim steht. Dabei wird der Vokal innerhalb einer Silbe als Nukleus (Silbenkern) bezeichnet.

2.3.3 Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den späteren Schriftspracherwerb

„Schriftspracherwerb hat keine Stunde null, sondern ist von zahlreichen Vorläuferfähigkeiten abhängig.“⁵⁵ Zu den sogenannten Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs zählen, neben weiteren Fähigkeiten, besonders die phonologische Bewusstheit, die Arbeitsgedächtniskapazität und die Abrufgeschwindigkeit von Informationen aus dem semantischen Gedächtnis. Es konnte in zahlreichen Längsschnittstudien nachgewiesen werden, dass es sich bei diesen Fähigkeiten um relevante Prädiktoren für spätere Lese-Rechtschreibleistungen handelt.⁵⁶

Somit erleichtert eine vorschulische Förderung phonologischer Fähigkeiten Kindern den Einstieg in den Schriftspracherwerb.⁵⁷ Eine Förderung der phonologischen Bewusstheit scheint sich im deutschsprachigen Raum nach den Befunden von FISCHER/PFOST (2015) besonders auf die Rechtschreibkompetenzen auszuwirken.⁵⁸

KÜSPERT (2007) stellt in ihrer Interventionsstudie fest:

*Je genauer die Wortstrukturen schon im Vorschulalter analysiert werden können, d. h. je höher das Ausmaß an phonologischer Bewusstheit im weiteren und insbesondere im engeren Sinn ist, umso günstiger fällt die Prognose für den späteren Schriftspracherwerb aus.*⁵⁹

KÜSPERT (2007) unterstreicht mit ihrer Aussage den Wert der phonologischen Bewusstheit als bedeutende Vorhersagevariable für Lese-Rechtschreibstörungen.

⁵⁵ Schröder-Lenzen (2013), S. 88.

⁵⁶ Vgl. Barth/Gomm (2008), S. 7; vgl. Weinert/Doil/Frevert (2008), S. 96; vgl. Bradley/Bryant (1985); vgl. Lundberg/Frost/Petersen (1988); vgl. Skowronek/Marx (1989); vgl. Wagner/Torgesen (1987).

⁵⁷ Vgl. Marx, Weber & Schneider, 2005, S. 80.

⁵⁸ Vgl. Fischer/Pfost (2015), S. 47.

⁵⁹ Küspert (2007), S. 346.

SCHNEIDER/MARX (2008) betonen zudem, dass ein Risiko für einen gestörten Schriftspracherwerb nicht nur dann gegeben ist, wenn eine schwache Entwicklung der phonologischen Bewusstheit vorliegt, sondern auch wenn sprachgebundene Informationsverarbeitungsprozesse verlangsamt erfolgen und parallel dazu Defizite im verbalen Kurzzeitgedächtnis erkennbar sind.⁶⁰

Eine Studie von Bradley/Bryant (1985)⁶¹ konnte zeigen, dass schon dreijährige Kinder symptomatisch über die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne verfügen. Die Fähigkeit Kinderreime in diesem Alter zu erlernen, konnte die Dimension der phonologischen Bewusstheit im Alter von fünf Jahren vorhersagen. Hiermit verknüpft ist auch die spätere Leseleistung. SCHNEIDER/NÄSLUND (1993) fanden in ihrer Längsschnittstudie heraus, dass die phonologische Bewusstheit der stärkste Vorhersagefaktor für spätere Lese- und Rechtschreibkompetenzen ist und der Intelligenzquotient einen vergleichsweise geringen Einfluss hierauf aufweist.⁶²

„Funktional betrachtet ist Sprache das wichtigste Kommunikationsmittel, das dem Menschen zur sozialen Interaktion und Übermittlung zur Verfügung steht.“⁶³

Nach KANY/SCHÖLER (2014) ist Sprache ein Symbolsystem, welches sich in die folgenden drei Subsysteme untergliedern lässt: die phonetische, die phonologische und die grammatischen Ebene.⁶⁴ Auf der phonetischen Ebene geht es darum, die physikalischen und physiologischen Eigenschaften der Laute und ihrer Artikulation zu analysieren.⁶⁵ Auf der phonologischen Ebene geht es um die „Bildung, das Verstehen und die Unterscheidung von Lauten (Phonemen)“⁶⁶. Auf der grammatischen Ebene treten der Aufbau von Wortformen, die Bildung von Wörtern (Morphologie), der Aufbau, die Bildung und das Verstehen von Sätzen und Texten (Syntax) in den Vordergrund. Dabei handelt es sich beim Verstehen der Bedeutung von Wörtern, der Organisation und dem Umfang des Wortschatzes um Vorgänge, die sich auf der semantisch-lexikalischen Ebene ereignen.⁶⁷

⁶⁰ Schneider/Marx (2008), S. 244.

⁶¹ Vgl. Bradley/Bryant (1985).

⁶² Vgl. Schneider/Näslund (1993), S. 283.

⁶³ Kany/Schöler (2014), S. 469.

⁶⁴ Vgl. ebd.

⁶⁵ Vgl. ebd.

⁶⁶ Ebd., S. 469 f.

⁶⁷ Vgl. ebd.

„Der Spracherwerb beginnt bereits im Mutterleib“ - diese These wird durch frühe Vorlieben der Kleinkinder und ihre Wiedererkennungslleistung direkt nach der Geburt belegt.⁶⁸ Im ersten Lebensjahr lässt sich der Ablauf des Spracherwerbs in Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion untergliedern, wobei der Lauterwerb verhältnismäßig lange dauert und erst mit circa fünf Jahren abgeschlossen ist.⁶⁹ Nach KANY/SCHÖLER (2014) haben sich Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren im Allgemeinen die Bestandteile der Grammatik und das Lautinventar angeeignet. So ist die Basis dafür geschaffen, Sprache ironisch zu verwenden, über Sprache nachzudenken und auf der Grundlage der phonologischen Bewusstheit die Schriftsprache zu erlernen.⁷⁰

Die folgende Tabelle zeigt die internalen (vom Individuum abhängigen) wie externalen (von der Umwelt beeinflussten) Einflussfaktoren auf den Schriftspracherwerb. Eine zusätzliche Unterscheidung zwischen spezifischen und unspezifischen Faktoren wurde ebenfalls vorgenommen:

	Eher spezifisch	Eher unspezifisch
Internale Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> - Phonologische Bewusstheit - Phonologisches Arbeitsgedächtnis - Zugriff auf das Langzeitgedächtnis - Visuelle Informationsverarbeitung - Sprachentwicklung - Wissen über Schrift 	<ul style="list-style-type: none"> - Konzentrationsfähigkeit - Intelligenz - Lernfreude - Leistungsmotivation - Selbstkonzept
Externale Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> - Leseumwelt (Wertschätzung des Lesens in der Familie, Ausstattung mit Büchern, 	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungserwartungen der Eltern - allgemeiner Anregungsgehalt

⁶⁸ Vgl. Weinert/Doil/Frevert (2008), S. 95.

⁶⁹ Vgl. Kany/Schöler (2014), S. 470. Eine detailliertere Darstellung der kindlichen Entwicklung des Lautsystems und des Aufbau des Phoneminventars findet sich in Anhang 1. Die Meilensteine der Sprachentwicklung werden in Anhang 2 aufgeführt. Ebenso die „Sprachpyramide nach Wendlandt“ in Anhang 3.

⁷⁰ Kany/Schöler (2014), S. 472 f.

	Eher spezifisch	Eher unspezifisch
	Kinderliteratur, Vorlesen u.a. - Leseinstruktionen (Förderung im Kindergarten, Vermittlung ersten Wissens über Schrift)	der Umwelt - materielle Ressourcen in der Familie - Bildungspolitik u.a.

Tabelle 2: Einflussfaktoren auf den Schriftspracherwerb (nach Marx (2007), S. 39)

Die aufgeführten Faktoren stehen in Wechselwirkung zueinander. So kann eine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten in den meisten Fällen nur mit der Kombination und Zusammenwirkung von internalen wie externalen Faktoren gelingen.

BARTH/GOMM (2008) konnten die folgenden vier Risikofaktoren im Zusammenhang mit Problemen beim Schriftspracherwerb als besonders aussagekräftig nachweisen: Sprachentwicklungsauffälligkeiten, familiäre Belastungen mit Lese-Rechtschreibstörungen, Kinder mit Migrationshintergrund und Entwicklungsrückstände im Bereich der spezifischen Vorläuferfähigkeiten sowie Defizite in der phonologischen Informationsverarbeitung.⁷¹ „Eine effektive Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ist somit von einer frühzeitigen Diagnose abhängig.“⁷²

Zusammenfassend stellt die folgende Tabelle noch einmal überblicksartig die vier Ebenen von Sprache dar:

Ebene	Fähigkeit
Lautebene	Fähigkeit zur Produktion einzelner Laute (Phonetische Fähigkeit)
	Fähigkeit zur korrekten Bildung von Wörtern aus Lauten (phonologische Fähigkeit)
Wortebene	Fähigkeit zur Aufnahme von Wörtern in den Wortschatz (lexikalische Fähigkeit)

⁷¹ Vgl. Barth/Gomm (2008), S. 14.

⁷² Ebd., S. 16.

Ebene	Fähigkeit
	Fähigkeit zur Zuordnung zu deren Bedeutung (semantische Fähigkeit)
Satzebene	Grammatisch korrekte Bildung von Wortformen (morphologische Fähigkeit)
	Reihenfolge von Wörtern in Sätzen (syntaktische Fähigkeit)
Sprachgebrauchsebene	Rhythmus, Stimmgebung, Akzent und Sprachmelodie (prosodische Fähigkeiten)
	Soziale Interaktionsformen (Monolog, Dialog, Gespräch)
	Zwischenmenschliche Kommunikation (pragmatische Fähigkeiten)

Tabelle 3: Die vier Ebenen von Sprache (nach Günther/Fritsch (2015), S. 57 f.)

Die hier dargestellten vier Ebenen von Sprache ermöglichen eine Einordnung der phonologischen Bewusstheit und eine Unterscheidung zum ähnlich lautenden Adjektiv „phonetisch“. Alle vier Ebenen von Sprache spielen eine wichtige Rolle für den späteren Schriftspracherwerb und das Lesen. Dabei legen phonetische und phonologische Fähigkeiten den Grundstein für die weiteren Ebenen, da sie für die Produktion und das Verständnis von Lauten einschließlich des Operierens mit den kleinsten sprachlichen Einheiten zuständig sind.

2.3.4 Förderung der phonologischen Bewusstheit

Zahlreiche Förderstudien weisen nach, dass der Einstieg in den Schriftspracherwerb durch die frühe Förderung der phonologischen Bewusstheit und der phonologischen Informationsverarbeitung, die als sogenannte ‚Vorläuferfähigkeiten‘ gelten, positive Effekte für den Lese-Rechtschreiberwerb von Kindern haben.⁷³ Dabei profitieren sowohl „unauffällige“ Kinder wie Risikokinder von einer Förderung der phonologischen Bewusstheit.⁷⁴

⁷³ Vgl. Ehri et al. (2001), S. 274; vgl. Schneider (2012), S. 220 f.; vgl. Marx/Weber/Schneider (2005), S. 80.

⁷⁴ Vgl. Fröhlich/Metz/Petermann (2009), S. 211.

„Bildet ein Leseanfänger phonologische Bewußtheit nicht in zureichendem Maße aus und kommt nicht in die Lage, den Sprechstrom zu segmentieren, muß er früher oder später als lese-rechtschreibschwach auffällig werden.“⁷⁵ Es ist jedoch wichtig zu bedenken, dass der Spracherwerb individuell verläuft und sich von Kind zu Kind unterscheiden kann. „So hat sich gezeigt, dass deutliche Unterschiede zwischen Kindern nicht nur hinsichtlich des Tempos beim Spracherwerb, sondern auch in Bezug auf die Lernweise und den Lernstil zu beobachten sind.“⁷⁶

Empirische Untersuchungen belegen, dass Kinder aus Sicht der Entwicklungspsychologie früher eine Bewusstheit für Silben und Reime entwickeln und erst später für Phoneme, so dass von einem Entwicklungsprozess ausgegangen werden kann.⁷⁷ Das bedeutet, wie bereits durch andere Studien belegt, dass die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne erst im Anschluss an die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne entwickelt werden kann (vgl. Kapitel 2.3.1).

SCHNEIDER (2004) empfiehlt eine Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter.⁷⁸ ROTHE ET AL. (2004) gingen in ihrer Studie unter anderem der Frage nach, ob es sinnvoll und möglich ist, eine Förderung bereits im Alter von fünf Jahren durchzuführen. Im Vergleich zu den geförderten Vorschulkindern im Alter von sechs Jahren, konnte die jüngere Fördergruppe ebenso von dem phonologischen Training profitieren wie die ältere und somit das Ausgangsniveau der älteren Vorschüler erreichen.⁷⁹ Die Autoren der Studie weisen allerdings darauf hin, dass aufgrund von Bodeneffekten⁸⁰ und einer relativ kleinen Stichprobe die Allgemeingültigkeit der vorherigen Aussage relativiert werden muss.⁸¹

BUS/VAN IJENDOORN (1999) empfehlen in ihrer internationalen Meta-Analyse, den Förderzeitpunkt möglichst früh zu wählen und zwar vor dem Schuleintritt, da sich

⁷⁵ Skowronek/Marx (1989), S. 39.

⁷⁶ Kany/Schöler (2010), S. 29.

⁷⁷ Vgl. Bryant et al. (1989), S. 425.

⁷⁸ Vgl. Schneider (2004), S. 16.

⁷⁹ Vgl. Rothe et al. (2004), S. 174.

⁸⁰ „Der Bodeneffekt bezeichnet jenes Phänomen in der Testpsychologie, wenn etwa ein Leistungstest so konstruiert wurde, dass er die Testleistung einer Person ab einer gewissen unteren Grenze nicht mehr zuverlässig messen kann.“ (Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (2013)).

⁸¹ Vgl. Rothe et al. (2004), S. 175.

hier höhere Auswirkungen auf die phonologische Bewusstheit und den Schriftspracherwerb zeigten: „starting early with phonological training may be more effective than starting later in childhood“⁸². EHRI ET AL. (2001) kommen zu demselben Ergebnis: „the impact of PA⁸³ instruction may be greatest in preschool and kindergarten, and may become smaller beyond first grade“⁸⁴. Auch FISCHER/PFOST (2015) konnten ebenfalls in ihrer Meta-Analyse von Trainingsprogrammen aus dem deutschsprachigen Raum keine statistisch bedeutenden positiven Werte für Fördermaßnahmen evaluieren, wenn diese erst mit dem Besuch der Grundschule einsetzten.⁸⁵

DOBOWY ET AL. (2008) weisen in ihrem Beitrag besonders auf die Unterschiede der sprachlich-kognitiven Kompetenzen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund hin. So stellten sie fest, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei Eintritt in den Kindergarten über einen kleineren deutschen Wortschatz verfügen und im Vergleich schlechtere Kompetenzen im grammatikalischen Bereich aufweisen.⁸⁶ An dieser Stelle sollte berücksichtigt werden, dass ein Kind mit einem kleineren deutschen Wortschatz zur richtigen Wiedergabe eines Satzes ausgleichend eine höhere Leistungsfähigkeit des phonologischen Arbeitsgedächtnisses benötigt und der Einsatz der phonologischen Bewusstheit eine wichtige Rolle spielt.⁸⁷

Bei der Förderung und Erfassung der phonologischen Bewusstheit werden unterschiedliche Aufgabentypen eingesetzt. BARTH/GOMM (2008) haben diese Aufgaben wie folgt zusammengefasst⁸⁸:

- Reimerkennung
- Silbensegmentierung
- Phonemsynthese
- Anlautanalyse
- Endlauterfassung

⁸² Bus/Van Ijzendoorn (1999), S. 403.

⁸³ Anmerkung: „PA“ steht hier für ‚phonological awareness‘, d. h. für „phonologische Bewusstheit“.

⁸⁴ Ehri et al. (2001), S. 255.

⁸⁵ Vgl. Fischer/Pfost (2015), S. 43.

⁸⁶ Vgl. Dubowy et al. (2008), S. 131.

⁸⁷ Vgl. Goldammer/Mähler/Hasselhorn (2011), S. 3.

⁸⁸ Vgl. Barth/Gomm (2008), S. 13.

- Phonemanalyse
- Vokalersetzung
- Restwortbestimmung
- Phonemvertauschung
- Lautkategorisierung.

Dabei sind Phonemvertauschungsaufgaben, Lautersetzungsaufgaben und Aufgaben zur Lautkategorisierung für einen Großteil der Kinder erst im Verlauf der Grundschule lösbar.⁸⁹

Untersuchungen von JANSEN/MARX (1999) haben gezeigt, dass bei Übungen zur Lautsynthese „die Position der Laute im Wort und die Lautumgebung die Schwierigkeit [der Übung] beeinflussen“⁹⁰. Dabei gilt, dass Kinder mit Vokalen besser zurechtkommen als mit Konsonanten.⁹¹

Nach SCHNITZLER (2008) lassen sich Aufgaben zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in drei Schwierigkeitsstufen einteilen:

Kategorie	Beispiel
Leichte Aufgaben	Ein vorgegebenes Wort nachsprechen und dabei die Silben durch klatschen markieren
	Reime erkennen
Mittelschwere Aufgaben	Identifikation eines Wortes, das lautlich nicht in die Reihe vorgegebener Wörter passt
	für jedes erkannte Phonem in einem Wort einen Stein legen können
Schwere Aufgaben	Schüttelreime: bei einem vorgegebenen Wortpaar die Onsets austauschen, z. B. ‚weich‘ und ‚schwach‘ wird zu ‚Sleich‘ und ‚wach‘
	Reversionsaufgaben, d. h. ein Wort „rückwärts“ sprechen

Tabelle 4: Unterteilung der Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit nach Schwierigkeitsstufen (vgl. Schnitzler (2008), S. 18)

⁸⁹ Vgl. Barth/Gomm (2008), S. 13.

⁹⁰ Jansen/Marx (1999), S. 14.

⁹¹ Vgl. ebd.

Bei den Aufgaben sollte die Reihenfolge „Silben – Reime – Onsets – Phoneme“ eingehalten werden.⁹²

SCHNITZLER (2008) fasst zusammen, dass eine effektive Förderung sowie die Förderungsdauer und -intensität vom Ausprägungsgrad des phonologischen Defizits beeinflusst werden.⁹³ Abhängig vom Ausprägungsgrad empfiehlt sie folgendes:

*So können Kinder mit leichten Auffälligkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit, bei denen keine zusätzlichen (sprachlichen) Beeinträchtigungen bestehen, mithilfe eines spezifischen, aber wenig intensiven und individualisierten Förderprogramms ihre Schwierigkeiten höchstwahrscheinlich erfolgreich kompensieren. Hingegen können Kinder mit einem ausgeprägten phonologischen Defizit individualisierte und intensivere Maßnahmen benötigen, um später ein durchschnittliches Schriftsprachniveau zu erreichen. Sie benötigen demnach eine therapeutische Maßnahme zur Prävention von und zur Intervention bei LRS und keine Förderung.*⁹⁴

Zur spezifischen Vorhersage des zukünftigen Erfolgs oder Misserfolgs im Schriftspracherwerb und somit zur gezielten Überprüfung der phonologischen Bewusstheit gibt es einige standardisierte Testverfahren sowie Screenings⁹⁵. Das Bielefelder-Screening zur Früherkennung von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)⁹⁶ ist das bekannteste Screening in diesem Bereich und seit 1998 im Einsatz.⁹⁷ Es wurde im Rahmen der Bielefelder Längsschnittstudie⁹⁸ entwickelt und ist konzipiert für Vorschulkinder zu Beginn oder Mitte des letzten Vorschuljahres.⁹⁹

„Ziel des BISC ist es, Vorschulkinder mit einem Risiko für die Entwicklung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu identifizieren“¹⁰⁰, um zu entscheiden, ob eine Förderung nötig ist. MARX/WEBER (2006) haben den BISC, neben weiteren Wissenschaftlern, bereits in zwei ihrer Studien eingesetzt und kommen zu dem Schluss, „dass es als das am besten evaluierte Verfahren zur Vorhersage von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im deutschsprachigen Raum gelten kann“¹⁰¹.

⁹² Vgl. Schnitzler (2008), S. 122.

⁹³ Vgl. ebd., S. 114.

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Screeningverfahren validieren, ob die sprachlichen Fähigkeiten ober- oder unterhalb einer bestimmten Schwelle liegen und identifizieren so Risikokinder. Sie sollen gewährleisten, dass alle förderbedürftigen Kinder herausgesiebt werden (vgl. Schröder-Lenzen (2013), S. 122).

⁹⁶ Jansen et al. (1999/2002).

⁹⁷ Vgl. Kany/Schöler (2010), S. 153.

⁹⁸ Marx et al. (1993).

⁹⁹ Vgl. Testzentrale (2015).

¹⁰⁰ BISS (2015).

¹⁰¹ Marx/Weber (2006), S. 258.

„Sowohl klassifikatorische als auch korrelative Zusammenhänge mit schulbezogenen Kriteriumsleistungen des Lesens und Schreibens werden berichtet (prognostische Validität) und können ebenso wie die Testgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Konstruktvalidität als ausreichend erfüllt betrachtet werden.“¹⁰²

Die folgende Tabelle stellt die acht Aufgabentypen vor, die im BISC vorzufinden sind.

¹⁰² Weinert/Doil/Frevert (2008), S. 129; vgl. auch Fried (2004), S. 65.

Überprüfter Bereich	Aufgabengruppe	Beispiel
Phonologische Bewusstheit	Reime erkennen	Dem Kind werden Wortpaare vorgesprochen und es soll herausfinden, ob sie sich die zwei Wörter reimen oder nicht.
	Silben segmentieren	Dem Kind werden zwei- bis dreisilbige Nomen vorgetragen, die es anschließend mithilfe von Silbenklatschen in Sprechsilben untergliedern soll.
	Laut-zu-Wort-Zuordnung (Anlauterkennung)	Das Kind soll herausfinden, ob ein Vokal der isoliert vorgetragen wird, in einem daran anschließenden vorgesagten Wort vorkommt oder nicht, z.B. hörst du ein [i:] in Auto?
	Laute assoziieren	Das Kind soll ein Objekt auf einer Karte mit vier Bildern identifizieren. Die Bezeichnung wird ihm vorgelesen, z.B. Haus als [h] – [aus].
Aufmerksamkeit und Gedächtnis	Pseudowörter ¹⁰³ nachsprechen	Das Kind soll Scheinwörter nachsprechen.
	Wort-Vergleich-Suchaufgabe	Das Kind soll ein vorgegebenes Wort (Standard) mit vier weiteren Wörtern vergleichen und bestimmen, welches mit dem Standard-Wort zu 100%, 75%, 50% und 25% übereinstimmt. Ein Beispiel: ‚Mohr‘ ist das Standard-Wort und die vier anderen Wörter sind: Mohr-Mohn-sehr-Made.
	Schnelles Benennen Farben (Schwarz-Weiß Zeichnungen)	Das Kind soll bei schwarz-weißen Bildkarten so schnell wie möglich die natürliche Farbe des dargestellten Objektes aufsagen. Z. B. bei einer schwarz-weißen Möhre: orange.
	Schnelles Benennen Farben (farbige Zeichnungen)	Das Kind soll die naturgetreue Farbe des falsch kolorierten Objektes benennen.

Tabelle 5: Die acht Aufgabentypen des BISC (nach Kany/Schöler (2010), S. 153 f.)

¹⁰³ Pseudowörter sind Wörter, die in einer Sprache nicht existieren, aber phonologisch realisierbar wären (vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg (2005), S. 448).

Tabelle 5 zeigt, dass das BISC sowohl Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne (Reime erkennen, Silben segmentieren), als auch engeren Sinne (Laut-zu-Wort Zuordnung, Laute assoziieren) umfasst. Bei der Aufgabe „Laut-zu-Wort Zuordnung“ handelt es sich um eine Anlaut- bzw. Endlautanalyse. Beim „Laute assoziieren“ geht es darum, die Laute zusammenzuziehen, die sogenannte Lautsynthese. Ebenso beinhaltet das Screening Aufgaben zum phonetischen Rekodieren im Arbeitsgedächtnis (Pseudowörter nachsprechen) sowie Aufgaben zum phonologischen Rekodieren im semantischen Lexikon (Schnelles Benennen) und berücksichtigt hier auch die visuelle Aufmerksamkeit. Aufgaben zur Phonemdifferenzierung¹⁰⁴, die zum Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne zählt, oder zur Überprüfung der Buchstabenkenntnis, fehlen gänzlich. WEINERT/DOIL/FREVERT (2008), die sich im Rahmen einer Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem Bereich Frühdiagnostik von Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens beschäftigt haben, kritisieren, dass die untersuchten Verfahren durchgängig zum Einsatz im Vorschulbereich standardisiert sind.¹⁰⁵ Eine Durchführung einer Expertenbefragung in diesem Zusammenhang ergab, dass es durchaus effektiv und praktikabel sei, Tests zur Überprüfung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne und Aufgaben zum schnellen lexikalischen Abruf, z. B. durch Benennaufgaben, bei Kindern im Alter von vier Jahren durchzuführen.¹⁰⁶

Das Testmaterial des BISC umfasst ein Manual, eine Vorlagenmappe (Wörter, Schwarz-Weiß-Zeichnungen, farbige Zeichnungen), eine CD, Protokollbogen 1 und 2 sowie einen Testkoffer.

¹⁰⁴ Bei Aufgaben zur Phonemdifferenzierung geht es darum, klangähnliche Laute bei Minimalwortpaaren zu unterscheiden (vgl. Weinert/Doil/Frevert (2008), S. 133).

¹⁰⁵ Vgl. Weinert/Doil/Frevert (2008), S. 134.

¹⁰⁶ Vgl. ebd.

3 Status quo der (früh-)kindlichen Förderung der phonologischen Bewusstheit

3.1 Exemplarische Förderprogramme in Kindertagesstätten

*Die sprachliche Bildung und Förderung ist ein Schwerpunkt in allen Bildungsplänen, denn je besser die Entwicklung der Sprachkompetenz im Elementarbereich gelingt, desto besser sind die Voraussetzungen für einen Erfolg in der Schule und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.*¹⁰⁷

Die Anwendung und Entwicklung von Sprachstandsdiagnostiken sowie Fördermaßnahmen verläuft in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland sehr heterogen.¹⁰⁸ Ursachen hierfür sind „die föderale Struktur des deutschen Bildungswesens sowie die strukturell und demografisch unterschiedlichen Gegebenheiten“¹⁰⁹. Bei den Bundesländern, in denen eine additive Sprachförderung erfolgt, ist die Teilnahme daran in fast allen Ländern Pflicht (außer Baden-Württemberg, Hessen und Saarland).¹¹⁰ Die Förderung umfasst einen Zeitraum von drei bis 18 Monaten und ereignet sich größtenteils im letzten Jahr vor dem Übergang in die Schule.¹¹¹ Während die administrativen Konditionen für die Realisierung von Sprachstandserhebungen und Sprachfördermaßnahmen durch die jeweiligen Bundesländer festgeschrieben werden, liegt die Umsetzung der Förderprogramme sowie die inhaltliche Ausgestaltung in den Händen der Träger der Kita.¹¹²

Exemplarisch werden an dieser Stelle die sprachstrukturellen¹¹³ Förderprogramme „Hören, Lauschen, Lernen“ (HLL) und das „Lobo-Kindergartenprogramm“ vorgestellt. Beide Programme dienen der Förderung der phonologischen Bewusstheit und weiterer sprachlicher Kompetenzen. Sie wurden durch wissenschaftliche Studien evaluiert und zählen zu den bekanntesten Programmen in diesem Bereich.

¹⁰⁷ Lisker (2010), S. 7.

¹⁰⁸ Vgl. ebd. Eine Übersicht über die in den einzelnen Bundesländern verwendeten Sprachstandsverfahren und Sprachfördermaßnahmen findet sich bei Lisker (2010), S. 45 f.

¹⁰⁹ Ebd., S. 22.

¹¹⁰ Vgl. Lisker (2011), S. 70.

¹¹¹ Vgl. ebd.

¹¹² Vgl. ebd., S. 81.

¹¹³ Sprachstrukturelle Förderprogramme dienen der additiven Sprachförderung. Hier werden im Gegensatz zu ganzheitlichen Sprachförderkonzepten einzelne oder mehrere Sprachebenen systematisch nach einem festgelegten Ablauf gefördert (vgl. Lisker (2011), S. 60).

Hören, lauschen, lernen (HLL)¹¹⁴

Das in Würzburg entwickelte Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ kommt in vielen Kindergärten in Deutschland zum Einsatz.¹¹⁵ Es handelt sich hierbei um ein präventiv angelegtes Programm, um Rechtschreib- und Sprachprobleme vorzubeugen.¹¹⁶ Zielgruppe sind die z. B. durch das BISC als sogenannte Risikokinder eingestuften Vorschulkinder.¹¹⁷

HLL setzt sich aus vielfältigen Arbeitsmaterialien zusammen. Neben einem Arbeitsbuch und Arbeitsheften existieren auch eine Instruktion auf DVD, sowie ein zweiter Teil des Trainings, der spielerische Übungen mit Buchstaben als Ergänzung bietet.¹¹⁸ Das Trainingsprogramm baut auf den ersten erfolgreichen Trainingsstudien von LUNDBERG/FROST/PETERSEN (1988) auf, die im dänischen Sprachraum zur Förderung der phonologischen Bewusstheit entwickelt wurden. Die positiven und nachhaltigen Effekte von HLL konnten durch Längsschnittstudien nachgewiesen werden.¹¹⁹

Das Training ist für den Einsatz im Kindergarten angelegt und wird von den pädagogischen Fachkräften vor Ort durchgeführt. Es umfasst tägliche 15- bis 20-minütige Spiele und Übungen, die über einen Zeitraum von 20 Wochen stattfinden. Wichtig sind die Einhaltung der Reihenfolge der einzelnen Übungen und ihre regelmäßige Durchführung, denn nur auf diese Weise können positive Effekte für den späteren Schriftspracherwerb gewährleistet werden.¹²⁰

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich um ein Programmset handelt, „bei [dem] der Nachweis der Wirkung überzeugend gelungen ist“¹²¹. So konnte durch das Training die Zahl der durch das BISC als sogenannte Risikokinder eingestuften Kinder reduziert werden.¹²²

¹¹⁴ Küspert/Schneider (2008). Das Programm ist auch bekannt unter dem Namen „Würzburger Trainingsprogramm“.

¹¹⁵ Vgl. Kany/Schöler (2010), S. 195.

¹¹⁶ Vgl. ebd., S. 218.

¹¹⁷ Vgl. ebd.

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 219.

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 220.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 220 f.; vgl. auch Küspert/Schneider (2008), S. 19 ff.

¹²¹ Kany/Schöler (2010), S. 221.

¹²² Vgl. ebd., S. 221; vgl. auch Schneider/Roth/Ennemoser (2000), S. 293.

Zeitpunkt der Einführung	Übungseinheit	Inhalte
1. Woche	I: Lauschspiele, Flüsterspiele	- Geräusche lernen
2. Woche	II: Reimspiele	- Reime nachsprechen - Reimwörter finden
3. Woche	III: Sätze und Wörter	- Zerlegen von Sätzen in Wörter - Verbinden von Wörtern (z.B. Schnee-Mann)
5. Woche	IV: Silben	- Silbenklatschen, -tanzen - Zerlegen von Wörtern in Silben (Analyse) - Zusammenfügen von Silben zu Wörtern (Synthese)
7. Woche	V: Anlaute	- Identifikation/Manipulation des ersten Lautes im Wort (z.B. R-EIS)
11. Woche	VI: Phoneme	- Zerlegen von Wörtern in Laute (Analyse) - Zusammenfügen von Lauten zu Wörtern (Synthese)

Tabelle 6: Aufbau des Würzburger Trainingsprogramms (nach Schneider (2004), S. 22)

Die in Tabelle 6 dargestellten sechs Übungseinheiten bauen inhaltlich aufeinander auf und beginnen mit größeren sprachlichen Einheiten (vgl. Kapitel 2.3.1). Übungseinheit I schult den Sinn der Kinder für Geräusche und nichtsprachliche Signale. In der zweiten Einheit geht es um das Erlernen von Reimen. Im Fokus der dritten Übungseinheit sind Sätze und Wörter und deren Verbindung miteinander. In der vierten Trainingseinheit geht es um die Silbensegmentierung und die vierte Übungseinheit bildet den Einstieg in die Welt der Phoneme: die Anlaute. Das Training schließt ab mit zwei Übungseinheiten zur Phonemanalyse und -synthese.

SCHNEIDER (2004) äußert sich wie folgt über die Gestaltung des Programms:

*Das Programm ist mit vielen Bildern, Bewegungs- und Singspielen sehr spielerisch gestaltet und will den Kindern nicht nur den Einblick in die Welt der Laute, sondern auch Freude im Umgang mit Sprache vermitteln.*¹²³

Das Trainingsprogramm HLL wurde durch verschiedene Studien evaluiert. KÜSPERT (1998) sowie SCHNEIDER/ROTH/KÜSPERT (1999) kommen zu dem Schluss, dass die Kinder, die an der Förderung teilgenommen haben den nichttrainierten Kindern der Kontrollgruppe im Lesen und Rechtschreiben wesentlich überlegen waren und dieser Vorsprung bis zum Ende des zweiten Schuljahres aufrecht erhalten bleiben konnte.¹²⁴ Durch HLL wird ausschließlich die phonologische Bewusstheit gefördert und somit nur ein Bereich der Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens.¹²⁵ Die weiteren Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2) werden nicht berücksichtigt.

Die Basisversion des Programms wurde 2007 durch ein weiteres Übungsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen 2: Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter“¹²⁶ ergänzt. Hier geht es darum, die Synthese von Lauten und Buchstaben durch eine Visualisierung anhand von Buchstabenkarten zu unterstützen. Diese kombinierte Förderung von phonologischer Bewusstheit und Buchstabenkenntnis führte nachweislich zu besseren Trainingseffekten, besonders auch bei Risikokindern.¹²⁷

Das Lobo-Kindergartenprogramm¹²⁸

Das Lobo-Kindergartenprogramm wurde für den Kindergartenalltag entwickelt und wird durch das Maskottchen „Lobo vom Globo“, einem Drachen, begleitet.¹²⁹ Neben dem Lobo-Kindergartenprogramm existieren im Unterschied zu HLL zwei weitere Lobo-Programme, die sich an Eltern¹³⁰ und Lehrer¹³¹ richten. Die Programme können getrennt oder aufeinander aufbauend angewendet werden.¹³²

¹²³ Schneider (2004), S. 23.

¹²⁴ Vgl. ebd., S. 24.

¹²⁵ Vgl. Jansen (2004), S. 123.

¹²⁶ Plume/Schneider (2004).

¹²⁷ Vgl. Roth/Schneider (2002), S. 106.

¹²⁸ Fröhlich/Metz/Petermann (2010). Das Programm ist auch bekannt unter dem Titel „Lobo vom Globo“.

¹²⁹ Vgl. ebd., S. 5.

¹³⁰ Petermann et al. (2010).

¹³¹ Metz/Fröhlich/Petermann (2010).

Die Gesamtdauer der Förderung beträgt zwölf Wochen, in denen zweimal in der Woche eine Übungseinheit von jeweils 30 Minuten absolviert wird.¹³³ Die Durchführung des Programms erfolgt durch die pädagogischen Fachkräfte vor Ort, kann aber auch als Konzept für eine Fördergruppe dienen.¹³⁴ Zielgruppe sind alle Kinder einer Kindergartengruppe vor der Einschulung und eine Gruppengröße von sechs bis zwölf Kindern sollte nicht überschritten werden.¹³⁵ Die folgende Tabelle stellt die inhaltliche Struktur des Programms „Lobo vom Globo“ dar:

Übungseinheit	Inhalt
1. Einführung	<ul style="list-style-type: none"> - Einführen der Figur Lobo durch eine Geschichte - Erhalten der Lobo-Mappen - Einführen der Loboaufgabe - Lauschspiele
2. Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne	<ul style="list-style-type: none"> - Reimen - Silben segmentieren
3. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne und weitere sprachliche Übungen	<ul style="list-style-type: none"> - Buchstabe-Laut-Zuordnung - Lautsynthese - Lautanalyse - Textverständnis - Dialogische Kompetenz
4. Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung der erlernten Inhalte - Abschied von Lobo

Tabelle 7: Inhaltliche Struktur des "Lobo-Kindergartenprogramms" (vgl. Fröhlich/Metz/Petermann (2010), S. 47 f.)

Die Inhalte dieses Förderprogramms sind in eine Rahmenhandlung rund um den Drachen „Lobo“ eingebettet.¹³⁶

Das Programm wurde von FRÖHLICH/METZ/PETERMANN (2009) auf seine Wirksamkeit überprüft und es konnte dokumentiert werden, dass die Kinder der Fördergruppe deutlich weniger BISC-Risikopunkte aufwiesen als die der

¹³² Vgl. Fröhlich/Metz/Petermann (2010), S. 5.

¹³³ Vgl. ebd., S. 11.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 45.

¹³⁵ Vgl. Fröhlich/Metz/Petermann (2009), S. 206.

¹³⁶ Vgl. Fröhlich/Metz/Petermann (2010), S. 49.

untrainierten Kontrollgruppe.¹³⁷ Dabei erwies sich die Förderung sowohl für Risikokinder als auch für unauffällige Kinder als effektiv.¹³⁸ Ebenso wird von einer großen Akzeptanz des Programms von Seiten der Kinder wie der Eltern berichtet.¹³⁹

3.2 Untersuchung der Förderung der phonologischen Bewusstheit in deutschen bibliothekarischen Programmen zur frühkindlichen Förderung

Die in den folgenden Unterkapiteln vorgestellten bibliothekarischen Programme sind seit dem Jahr 2005 im Rahmen von Projekten, teils auch in Kooperation mit der Stiftung Lesen, entstanden.¹⁴⁰ Alle Programme beziehen sich auf die frühkindliche Förderung und richten sich somit an eine Altersgruppe von null bis drei Jahren inklusive ihrer Bezugspersonen. Inhaltlich bestehen fast alle Programme aus Fingerliedern, Reimen und Gesang sowie dem Vorlesen bzw. Vorstellen eines Buches. Generell bieten Vorlesesituationen „durch die gemeinsamen Ko-Konstruktionsprozesse in der sozialen Situation die Möglichkeit, individuell abgestimmt auf die jeweilige Zone der nächsten Entwicklung eines Kindes mehrere wesentliche Aspekte der Lesekompetenz wie den Aufbau von Verständnis, das Verknüpfen mit vorhandenem Wissen, das Reflektieren und Bewerten oder die Kommunikation über die vorgelesenen Inhalte zu üben, ohne dass das Kind das Dekodieren von Schrift selber beherrschen muss“¹⁴¹.

EHMIG/REUTER (2011) fassen in Bezug auf die Evaluationssituation durchgeführter Sprachförderprogramme im außerschulischen Bereich zusammen: „Die Mehrheit der Bibliotheken, Kindertageseinrichtungen und Jugendämter hat noch keine Evaluation ihrer Angebote zur Sprach- und Leseförderung durchgeführt oder beauftragt“¹⁴². Laut EHMIG/REUTER (2011) besteht hier allerdings „ein deutlicher Bedarf an systematischer Erfolgsüberprüfung, die eine zielgenaue Steuerung und Optimierung der Kapazitäten im Bereich der Leseförderung erlaubt und zum nachhaltigen Erfolg beitragen kann“¹⁴³. Durch die Dokumentation und Evaluation von Maßnahmen zur

¹³⁷ Vgl. Fröhlich/Metz/Petermann (2009), S. 211.

¹³⁸ Vgl. ebd.

¹³⁹ Vgl. ebd.

¹⁴⁰ Vgl. Keller-Loibl (2014), S. 106.

¹⁴¹ Artelt et al. (2007), S. 40.

¹⁴² Ehmig/Reuter (2011), S. 10.

¹⁴³ Ebd., S. 61.

Sprach- und Leseförderung, kann der Bedarf an finanziellen und personellen Ressourcen legitimiert und realistisch beurteilt werden.¹⁴⁴

In den folgenden Abschnitten werden die Programme in komprimierter Weise vorgestellt.

3.2.1 Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen

Die von der Stiftung Lesen im Jahr 2008 deutschlandweit gestartete Kampagne „Lesestart – Die Leseinitiative für Deutschland“ folgt den Motiven der britischen Kampagne „Bookstart“ und wird seit dem Jahr 2011 vom BMBF finanziert und ausgebaut.¹⁴⁵ Im Rahmen der Kampagne „Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen“, werden Lesestart-Sets zu jeweils drei wichtigen Meilensteinen im Kindesalter durch Kinderärzte, Bibliotheken und Schulen überreicht. Die Kinder erhalten dabei ein Lesestart-Set, wenn sie ein, drei und sechs Jahre alt sind. Somit begleitet Lesestart die „Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Eintritt in die Schule“¹⁴⁶. Das Programm hat zahlreiche Unterstützer, z. B. den Deutschen Bibliotheksverband e.V., die Caritas, den Deutschen Städtetag etc.



Abbildung 4: Das Lesestart II-Set im Überblick¹⁴⁷

¹⁴⁴ Vgl. Ehmig/Reuter (2011), S. 68.

¹⁴⁵ Vgl. BMBF (2014).

¹⁴⁶ Stiftung Lesen (2015a), S. 2.

¹⁴⁷ Quelle: Online verfügbar unter: <https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQYLYBhHjA6ranlbQgFdB4Z055HTQCnZCF85bkAkM1VeRk9ABtaww>.

Das abgebildete Set enthält je ein dem Alter angemessenes Buch und Begleitmaterial, z.B. Vorlesetipps in verschiedenen Sprachen, Bibliotheks-Wimmelposter.

Die einzelnen Phasen von Lesestart sehen wie folgt aus¹⁴⁸:

- 2011 – 2013: Übergabe des ersten Sets durch Kinder- und Jugendärzte
- 2013 – 2015: Übergabe des zweiten Sets durch Bibliotheken
- 2016 – 2018: Übergabe des dritten und letzten Sets durch Grundschulen

Die Aufgaben der Bibliotheken bestehen hierbei in den folgenden Aspekten¹⁴⁹:

- Teilnehmen, d. h. die Lesestart-Sets in der zweiten Phase an Kinder und ihre Eltern ausgeben ihre Vorlesemotivation stärken.
- Kooperation, d. h. Netzwerke mit den anderen Partnern des Programms bilden.
- Beratung der Eltern, d. h. den Eltern beratend zum Thema Vorlesen und Buchauswahl zur Seite stehen.
- Best-Practice, d. h. erfolgreiche Beispiele aus der Praxis mit anderen Bibliotheken teilen oder nutzen über die Plattform www.lesestart.de.
- Begleitende Veranstaltungen, d. h. durch Vor-Ort-Aktionen soll Lesestart ausgebaut werden, z. B. im Rahmen von Bilderbuchaktionen.

Zur Unterstützung der aufgeführten Aufgaben bietet die Stiftung Lesung Informationen über die Online-Plattform www.lesestart.de an. Lesestart wird über die gesamte Dauer wissenschaftlich durch die InterVal GmbH, begleitet und evaluiert.¹⁵⁰ InterVal wiederum kooperiert mit dem Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität Köln und der AG Kinder- und Jugendpsychiatrische Epidemiologie und Evaluation am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. Die ersten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zum Lesestart-Set I liegen bereits vor:

*Insgesamt erweist sich das Wissen der Eltern über gute Vorlesepraxis nach Set-Erhalt höher als in der Kontrollgruppe. Zudem zeigt sich ein tendenziell positiver Einfluss der Sets, den Eltern wird die Bedeutung des Lesens bewusster.*¹⁵¹

¹⁴⁸ Vgl. Stiftung Lesen (2015a), S. 2.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 3.

¹⁵⁰ Vgl. Stiftung Lesen (2014b), S. 5 f.

¹⁵¹ InterVal (2013).

Das Ziel von Lesestart ist es, das Vorlesen im familiären Umfeld zu etablieren, besonders bei einem bildungsbenachteiligten Umfeld, und zu einem festen Bestandteil des Familienalltags werden zu lassen. Es dient der frühkindlichen Sprach- und Leseförderung.¹⁵² Es handelt sich demnach um ein Angebot, das sich nur indirekt an die Kinder richtet. Ein weiteres Ziel ist die Etablierung von Öffentlichen Bibliotheken als Partner der Leseförderung und somit auch die Gewinnung von zukünftigen Bibliothekskunden.

Ähnliche Projekte gibt es auch auf lokaler Ebene, z.B. „Briloner Bücherbabys“ in Brilon, „Buchstart – Kinder lieben Bücher“ in Hamburg. Diese arbeiten inzwischen größtenteils mit der Stiftung Lesen zusammen.

3.2.2 Bücherbabys – Babys lieben Bücher

Das Konzept der Bücherbabys gehört mittlerweile zum festen Bestandteil von Öffentlichen Bibliotheken. Die Veranstaltung richtet sich an Eltern und ihre Kleinkinder im Alter von null bis drei Jahren und findet meist einmal wöchentlich, im Sinne einer „literarischen Krabbelgruppe“, statt.¹⁵³ Exemplarisch wird an dieser Stelle der Programmablauf in der Stadtbücherei Würzburg vorgestellt:

Wir singen ein Begrüßungslied, es folgt eine kurze Vorstellung neuer und/oder interessanter Medien (ca. 5 Min.), danach begrüßen wir alle Kinder persönlich und singen und sprechen Fingerspiele und Reime (ca. 15 Min.). Jetzt folgt die Spielzeit, die Kinder haben die Möglichkeit Bücher und Spielsachen der Bücherei zu erkunden und miteinander zu spielen, die Eltern können Kontakte knüpfen (ca. 15 Min.). Nach dem Aufräumen verabschieden wir uns mit einem Lied.¹⁵⁴

Die Stadtbibliothek Köln führt das Programm mithilfe von fachlich geschulten Ehrenamtlichen durch und betont: „Bei den BücherBabys geht es nicht um das Vorlesen. Es geht um Sprache, um das Anschauen, Wiedererkennen und Benennen!“¹⁵⁵

3.2.3 Gedichte für Wichte

„Gedichte für Wichte“ ist das Begleitprogramm der Kampagne „Buchstart“ der Hansestadt Hamburg. Es handelt sich hierbei um „offene wöchentliche Treffen für

¹⁵² Vgl. Stiftung Lesen (2015a), S. 2.

¹⁵³ Vgl. Stadt Würzburg (o. J.).

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Stadt Köln (2013).

Kinder unter drei Jahren und ihre Begleitung“¹⁵⁶. Bewegungslieder, Reime, Fingerspiele und Bilderbücher werden in die Treffen eingebunden. Hierzu wurde auch ein spezielles „Gedichte für Wichte-Lied“ komponiert. Die „Gedichte für Wichte-Gruppen“ bieten ein niedrigschwelliges Angebot, da man die Gruppen jederzeit, d. h. ohne eine vorherige Anmeldung, besuchen kann und sie in fast jedem Hamburger Stadtteil vertreten sind.¹⁵⁷ Ferner existieren auch mehrsprachige Gruppenangebote. Dieses breite Angebot ist der Tatsache geschuldet, dass die „Gedichte-für-Wichte-Gruppen“ nicht nur in Bibliotheken, sondern auch in anderen Bildungs- und sozialen Einrichtungen, z. B. Familienzentren durch Ehrenamtliche geleitet und angeboten werden. Bibliotheken stellen in den meisten Fällen nur ihre Räumlichkeiten zu Verfügung. Dadurch ist ein dichtes Netz dieser Gruppen entstanden. Der Ablauf ist vergleichbar mit dem der „Bücherbaby-Gruppen“ (vgl. Kapitel 3.2.2). Zusätzlich findet einmal jährlich das „Fest der kleinen Wichte“ statt, das einen Aktionstag rund um die frühkindliche Sprachförderung für Kinder bis zu drei Jahren bietet.

3.2.4 Literarische Krabbelgruppe im Rahmen von Lesegarten

Die „Literarische Krabbelgruppe“¹⁵⁸ der Stadtbüchereien Düsseldorf richten sich an Kleinkinder im Alter von zwölf bis 36 Monaten und ihre Begleitpersonen. Den Rahmen bildet der „Lesegarten – Die Bibliothek für Minis von 0 - 3 Jahren“ in der Zentralbibliothek der Stadtbüchereien Düsseldorf. Mit den Zielen der ersten Kontaktaufnahme von Kleinkindern mit Büchern¹⁵⁹ und der Vermittlung von Vorlesetipps für die Eltern, werden die Krabbelgruppen monatlich in den unterschiedlichen Zweigstellen der Stadtbüchereien Düsseldorf angeboten. Eine spontane Teilnahme ist nicht möglich, da eine Anmeldung erforderlich ist. Auch hier besteht der Ablauf des Programms aus einem Eingangs- und Abschlussrituals in Form von Liedern. Dazwischen werden Fingerspiele durchgeführt und ein thematisch passendes Buch vorgestellt. Es wird auch ein Maskottchen in die Veranstaltung eingebunden: die Leseraupe Frieda.

¹⁵⁶ Freie und Hansestadt Hamburg, Pressestelle des Senats (2007), S. 1.

¹⁵⁷ Vgl. Buchstart Hamburg (2015).

¹⁵⁸ Mittlerweile werden diese Gruppen auch in anderen Städten unter diesem Namen angeboten.

¹⁵⁹ Vgl. Stadtbüchereien Landeshauptstadt Düsseldorf (2015).

3.3 Bewertung der vorgestellten Programme

Eine differenzierte Förderung der Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung findet in keinem der vier vorgestellten Programme statt. Im Vordergrund steht vielmehr die Schulung der Eltern als Lesevorbilder und die ganzheitliche Förderung der Kinder in den Bereichen Motorik, Sprache, sozialen Interaktionen und Emotionen durch das Vorlesen. EHMIG/REUTER (2013) bezeichnen das Vorlesen als „nachhaltiges Bildungsinvestment“¹⁶⁰. Das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern und das regelmäßige Vorlesen sollen die kindliche Entwicklung positiv beeinflussen. Dieser Aspekt soll durch die bundesweite Kampagne „Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen“ besonders gefördert werden. Folglich werden durch die frühkindlichen bibliothekarischen Förderprogramme hauptsächlich die externalen Einflussfaktoren auf den Schriftspracherwerb (vgl. Kapitel 2.3.3, Tabelle 2) gefördert.

Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne wird in den Programmen „Bücherbabys“, „Gedichte für Wichte“ und „Literarische Krabbelgruppe“ durch den Einsatz von Lausch-, Reim und Fingerspielen in Ansätzen gefördert. So wird schon ein wichtiger Grundstein für die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit der Kleinkinder gelegt. Durch die Einbindung von Kinderreimen, Abzählversen, Gedichten, Kniereitern in diesem frühen Stadium wird bereits den Kleinsten ein Einblick in die formalen Aspekte von Sprache geboten.

Auf den ersten Blick scheint die Kampagne „Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen“ nur einen geringen Beitrag zur Förderung der phonologischen Bewusstheit zu leisten. Die Lesestart-Seminarhandreichung widmet dieser Kompetenz dennoch ein eigenes kurzes Kapitel.¹⁶¹ Dieses Kapitel bleibt in Bezug auf die Beschreibung des Begriffs der phonologischen Bewusstheit nur an der Oberfläche, denn es empfiehlt den Eltern die Arbeit mit Reimen, Liedern und Fingerspielen, um so den Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung zu fördern und Sprachfreude zu vermitteln.¹⁶² Dennoch bietet es sich an, im Rahmen von „Lesestart“ begleitend Veranstaltungen

¹⁶⁰ Vgl. Ehmig/Reuter (2013), S. 23.

¹⁶¹ Vgl. Stiftung Lesen (2014c), S. 13.

¹⁶² Vgl. ebd.

zur Förderung der phonologischen Bewusstheit anzubieten. Die bundesweite Ausrichtung sorgt zudem für einen erhöhten Bekanntheitsgrad der Kampagne.

„Bibliothekarische Leseförderung für Kinder unter drei Jahren ist also immer als eine Familien-Leseförderung zu verstehen und zu gestalten.“¹⁶³ Durch die frühzeitige Kontaktaufnahme werden die Kinder und dadurch auch die Eltern schon früh an die Bibliothek gebunden und die Bibliothek wird als „Treffpunkt“ wahrgenommen. So bieten diese Programme zumindest eine Basis für die Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne. Aufbauend auf diese frühkindlichen bibliothekarischen Programme mit Reimen, Fingerspielen, Knireitern und Büchern, kann so durch eine sich anschließende strukturierte und vertiefende Veranstaltungsreihe eine Förderung gestaltet werden, die auf die einzelnen Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung, insbesondere der phonologischen Bewusstheit, dem Alter angemessen eingeht. Die in Kapitel 3.1 aufgeführten Förderprogramme richten sich an Vorschulkinder, deren sprachliche Kompetenzen aufgrund des Alters weit über dem Spracherwerbsstand von Null- bis Dreijährigen liegen.

Die Personalkapazität sowie die Qualifikation des Personals spielt eine wichtige Rolle im Bereich der Sprachförderung. Diese Faktoren können Bibliotheken vor Herausforderungen stellen, die ggf. nicht ad-hoc gelöst werden können. Von großer Bedeutung sind an dieser Stelle Fortbildungsmaßnahmen im Bereich der Sprachentwicklung und Sprachförderung von Kindern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorgestellten Programme nur einen Teil der phonologischen Bewusstheit, und zwar die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, indirekt fördern. Dementsprechend besteht in Bezug auf die spezifische und direkte Förderung der phonologischen Bewusstheit Entwicklungspotential. Erst im Jahr 2008 veröffentlichte die International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) eine Richtlinie¹⁶⁴, die sich mit der frühkindlichen Leseförderung in Bibliotheken befasst. In dieser Richtlinie wird unter anderem aufgeführt, dass durch die frühe Förderung in Bibliotheken Ziele wie die

¹⁶³ Keller-Loibl/Brandt (2015), S. 25.

¹⁶⁴ IFLA (2008).

Sprachförderung und die Aufklärung der Eltern über die Wichtigkeit des Lesens und Vorlesen für die Sprachentwicklung verfolgt werden.¹⁶⁵ Spezifische Aspekte, wie die differenzierte Förderung von Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens, werden nicht explizit aufgeführt.

¹⁶⁵ Vgl. IFLA (2008), S. 5 f.

4 Konzeption einer Veranstaltungsreihe zur differenzierten Förderung der phonologischen Bewusstheit

4.1 Zielgruppe und Kompetenzziele

Die Förderung richtet sich, in Anlehnung an die in den vorangegangenen Kapiteln erörterten Erkenntnisse zur frühkindlichen Förderung, an alle Kinder ab drei Jahren und ihre Eltern bzw. ihre Betreuungsperson. Von besonderer Bedeutung ist die Förderung speziell für Kinder, die Zuhause nur unzureichende sprachliche Anregungen durch ihre Betreuungspersonen erhalten, für Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder, bei denen ein erhöhtes Risiko für eine Leserechtschreibschwäche besteht. Dabei ist die Veranstaltungsreihe als komplementäres Angebot im informellen Rahmen konzipiert, so dass die Eltern bzw. Betreuungspersonen und ihre Kinder die Förderreihe singulär oder ergänzend nutzen können.

Im Unterschied zu den praktizierten Programmen in Kitas (vgl. Kapitel 3.1) dient diese Veranstaltungsreihe einerseits der differenzierten Sprach- und Leseförderung von Kindern ab drei Jahren, andererseits aber auch als Impulsgeber für die Eltern der Kinder, indem die Bibliothek ihre Bestände an Primär- und Sekundärliteratur zu der Thematik Sprachförderung, insbesondere der phonologischen Bewusstheit, und den Umgang mit den verfügbaren Medien zu diesem Bereich präsentiert. Zusätzlich werden die Eltern bzw. Betreuungspersonen mit Anregungen für die alltägliche differenzierte Sprachförderung versorgt. Die Eltern sollen über Sprachfördermaßnahmen und Sprachspiele sowie Kinderliteratur informiert und angeregt werden, um diese spielerisch in den familiären Alltag einfließen zu lassen. Auch die Eltern-Kind-Interaktion wird auf diese Weise gestärkt.

Die primäre Zieldimension dieser Veranstaltungsreihe ist die Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne sowie die Förderung der übrigen Bereiche der phonologischen Informationsverarbeitung, um so den Erwerb der deutschen Sprache und die Sprachkompetenz zu unterstützen und den Kindern den späteren Übergang in die Schule zu erleichtern. Durch die verschiedenen Übungseinheiten sollen die Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen in den Bereichen

phonologische Bewusstheit, Sprachgedächtnis, Sprachverstehen, und Sprachproduktion verbessern und ausbauen. Zugleich sollen ihren sozialen Kompetenzen durch die Interaktion mit anderen Kindern gestärkt werden.

Die Tatsache, dass die phonologische Bewusstheit einen Vorteil für den Schriftspracherwerb darstellt, wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits herausgearbeitet (vgl. Kapitel 2.3.3 und 2.3.4). Die Auseinandersetzung mit der Struktur der Sprache soll den Kindern aufzeigen, dass sich die Schriftform eines Wortes nicht an seiner Bedeutung orientiert, sondern an seiner Lautfolge.

Von der Förderung sollen alle Kinder profitieren, besonders aber diejenigen, die ihre sprachlichen Möglichkeiten noch nicht altersgerecht entwickelt haben. Diese Veranstaltungsreihe bietet nicht den Umfang einer therapeutischen Maßnahme. Kinder, die über große Defizite im Bereich der phonologischen Bewusstheit verfügen, benötigen eine professionell betreute und individuelle Sprachtherapie durch eine Logopädin bzw. einen Logopäden.

4.2 Methoden

Im Rahmen der Zusammenstellung und Ausarbeitung der Aufgaben für die einzelnen Übungseinheiten der Veranstaltungsreihe wurde das zweidimensionale Konstrukt der phonologischen Bewusstheit (vgl. Abbildung 1), die Definitionen der phonologischen Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne (vgl. Kapitel 2.3.1) und die Sprachentwicklung von Kindern (vgl. Anhang 1 bis 3) als Orientierungsrahmen berücksichtigt. Die Aufgaben und Übungen zur phonologischen Bewusstheit, die in den Kapiteln 2.3.4 und 3.1 vorgestellt wurden, dienten ebenso als Anregung und wurden partiell in die Veranstaltungsreihe eingebunden.¹⁶⁶

Der Schwierigkeitsgrad der Übungen wird sich im Verlauf des Programms langsam steigern. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, den vorgegebenen Ablauf der Veranstaltungsreihe einzuhalten. Neben Input- wurden auch Output-Aufgaben berücksichtigt. Die einzelnen Übungseinheiten enthalten spielerische und

¹⁶⁶ Weitere Übungsmaterialien zur phonologischen Bewusstheit bietet z. B. der Verlag Lingoplay auf seiner Website <http://lingoplay.de/shop/index.php?sid=8747c47f193a41b8d2f54d8139faaba3&cl=alist&cnid=055474d6e6ebf9964.83832094>.

schriftsprachunabhängige Übungen zur phonologischen Bewusstheit und den weiteren Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung, die die Eltern im Anschluss zum Teil auch Zuhause mit ihren Kindern durchführen können. Ergänzt wird die Förderung durch eine bibliotheksspezifische Komponente, die sich in Bilderbuchkinos, der Verwendung unterschiedlicher Medienarten und dem Bereitstellen und Verfügbarmachen von Medien zu der Thematik der Sprach- und Leseförderung äußert.

Insgesamt umfassen die zwölf Übungseinheiten die folgenden vier Bereiche:

- Identifizieren (Erkennen)
- Segmentieren (Zerlegen)
- Synthetisieren (Zusammenziehen)
- Manipulieren (Verändern).

Bei dem Großteil der Kindergartenkinder ist bereits eine implizite phonologische Bewusstheit für Phoneme dokumentiert, allerdings überfordern Aufgaben im Bereich der Manipulation die Kinder im Vorschulalter noch.¹⁶⁷ Da der Bereich der Manipulation eine der größten Herausforderungen für die Kinder darstellt und die Zielgruppe dieser Veranstaltung mit drei Jahren noch am Anfang ihrer Entwicklung der phonologischen Bewusstheit steht, wird dieser Bereich nur in einem begrenzten Umfang in einer Übungseinheit aufgegriffen, kann aber bei großen Schwierigkeiten der Kinder mit der Übung, auch weggelassen werden (vgl. Übungseinheit 9, hier: „Laute wegnehmen“). Es erfolgen aus diesem Grund auch keine Übungen die das Vertauschen von Anfangslauten umfassen.

„Beim Eintritt in den Kindergarten, d.h. bis zum dritten Lebensjahr ist die Entwicklung in den meisten Sprachbereichen bereits im Gange jedoch weder im Bereich der Aussprache, des Wortschatzes noch der Grammatik abgeschlossen.“¹⁶⁸ Es konnte bisher herausgefunden werden, dass Kindergartenkinder meist gute bis sehr gute Leistungen auf der impliziten Reimebene und mäßige Leistungen auf der impliziten Onset-Ebene zeigen.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Vgl. Schnitzler (2008), S. 41.

¹⁶⁸ Kany/Schöler (2010), S. 32.

¹⁶⁹ Vgl. Schnitzler (2008), S. 40.

„Während es für die Förderung von Lesemotivation leichter sein mag, durch eine gute Projektkonzeption mehrere Altersgruppen gleichzeitig anzusprechen, beruht die Förderung der Lesekompetenz in vielerlei Hinsicht auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die alters- und anforderungsspezifisch ausgeprägt sind und daher auch besser durch speziell zugeschnittene Projektkonzepte gefördert werden können.“¹⁷⁰ Dieses Zitat unterstreicht die Notwendigkeit einer möglichst homogenen Altersgruppe, um eine angemessene und differenzierte Sprachförderung innerhalb einer Veranstaltungsreihe erreichen zu können.

Ergänzend zu den Trainingsprogrammen zur phonologischen Bewusstheit, fließen bewährte bibliothekarische Programme zur Leseförderung ein, wie z.B. das Bilderbuchkino. Dieses regt ebenso wie ein Kamishibai (Erzähltheater) die Kinder zum aktiven Sprechen an. Durch Vorlesesituationen werden Sprechanlässe geboten, die die Ausdrucksfähigkeit der Kinder fördern und ein Gefühl von Geborgenheit und Harmonie transportieren. Diese Atmosphäre baut sich besonders bei Vorlesesituationen mit den Eltern auf.¹⁷¹ Auch der multikulturelle Aspekt des Vorlesens ist an dieser Stelle nutzbar. Mit Bilderbüchern kann man auch bei Kindern nichtdeutscher Muttersprache die Lust am Lesen und an Büchern allgemein wecken. Eine jährliche Übersicht über Kinder- und Jugendbücher, die „Lesespaß mit kreativen Ansätzen der Leseförderung verbinden“¹⁷², bietet beispielsweise der jährlich erscheinende „Leipziger Lesekompass“. Auch das Lesestart-Programm verfügt über eine Datenbank mit Buchtipps für Kindergartenkinder. Wenn man auf der Webseite die Kategorie „Lieder und Gereimtes“ auswählt, gelangt man zu Buchempfehlungen inklusive Altersangaben zu dieser Thematik.¹⁷³

Für den Einsatz in Lauschspielen eignen sich TING-Hörstifte¹⁷⁴ oder tiptoi®-Stifte. Diese digitalen Hörstifte steigern zudem möglicherweise bei einigen Kindern die Lesemotivation. Ebenso sich auch das Internetportal „AUDIYOU“¹⁷⁵. „AUDIYOU ist Deutschlands erste umfangreiche, komplett kostenfreie Audiothek, die neben dem

¹⁷⁰ Artelt et al. (2007), S. 98.

¹⁷¹ Vgl. Keller-Loibl/Brandt (2015), S. 6.

¹⁷² Stiftung Lesen (2015b).

¹⁷³ Vgl. Lesestart (o. J.).

¹⁷⁴ tiptoi®-Stifte sind an Produkte des Ravensburger Verlages gebunden. Der TING-Hörstift kann für verschiedene Verlage verwendet werden. Nähere Informationen sind online verfügbar unter: http://www.ting.eu/de/was_ist_ting_/?s=9sg5EDt8FmlBsoST.

¹⁷⁵ Online verfügbar unter: <http://www.audiyou.de/index.html>.

Up- und Download von Dateien auch Tipps, kreativen Austausch und redaktionelle Betreuung anbietet.“¹⁷⁶ Für den Download von Geräuschen ist eine kostenlose Anmeldung erforderlich. Hinter den Navigatoren ‚Free Sounds‘ oder ‚Fieldrecording‘ verbergen sich eine Fülle von Geräuschen, die man den Kindern vorspielen kann, um dem spielerischen Aspekt der Sprache aufzugreifen und den auditiven Bereich der Kinder in Form von Lauschspielen zu schulen. Ebenso geeignet ist die Datenbank der Website „www.ohrenspitzer.de“. Hier werden neben Hörbeispielen zusätzlich auch Materialien für Lauschspiele angeboten.¹⁷⁷

Da es sich bei der phonologischen Bewusstheit um einen Teilbereich der metasprachlichen Kompetenz handelt, sind neben einer gezielten Förderung der phonologischen Bewusstheit auch Sprachanregungen relevant, um diese Kompetenz aufzubauen und zu stärken.¹⁷⁸ Hierzu können, neben bereits erwähnten bibliothekarischen Mitteln, vor allem die Eltern und der Kindergarten beitragen, indem sie über Bücher und andere Medien verfügen, diese dem Kind vorlesen und sie gemeinsam betrachten.

Für viele Übungen und Spiele werden Bildkarten zur Erleichterung eingesetzt. Diese sind in HLL und dem Lobo-Kindergartenprogramm enthalten oder über verschiedene Verlage¹⁷⁹ beziehbar. Auch Memory-Karten oder selbstgebastelte Bildkarten eignen sich für den Einsatz in den betreffenden Übungseinheiten.¹⁸⁰

Wiederkehrende Elemente, wie Begrüßungs- und Abschiedsrituale sind wichtig für Kinder. Die sogenannten Interaktionsrituale bieten ihnen Sicherheit und Orientierung.¹⁸¹ Aus diesem Grund wurde als Begrüßungsritual für jede Übungseinheit das Lied „Alle Kinder lernen lesen“¹⁸² ausgewählt. Es bietet Anknüpfungspunkte an die später folgenden Anlaut-Übungen (vgl. Übungseinheit 8), da es mit Alliterationen spielt und die Kinder zudem eine direkte Verknüpfung der

¹⁷⁶ AUDIYOU (o. J.).

¹⁷⁷ Online verfügbar unter: <http://www.ohrenspitzer.de/materialien/publikationen/>.

¹⁷⁸ Vgl. Kany/Schöler (2010), S. 66.

¹⁷⁹ Der Verlag an der Ruhr stellt z. B. Bildkarten zu Zwecken der Sprachförderung her. Online verfügbar unter: <http://www.verlagruhr.de/shop/dynvadr/shop/showseries.php?item=1|177>.

¹⁸⁰ Weitere Tipps zum Einsatz von Bild- und Wortschatzkarten gibt die Akademie für Leseförderung Niedersachsen. Online verfügbar unter: http://www.alf-hannover.de/sites/default/files/materialien/bild-_und_wortschatzkarten.pdf.

¹⁸¹ Vgl. Langlotz/Bingel (2010), S. 4.

¹⁸² Der Liedtext befindet sich in Anhang 4.

Laute zu Tieren und Gegenständen herstellen können. Weiterhin ist das Lied den meisten Kindern vielleicht schon bekannt, verfügt über eine gängige Melodie, und enthält Reimpaare.

Die folgende Übersicht wurde bei der Zusammenstellung der Aufgaben berücksichtigt und sollte auch in Zukunft für weitere Aufgabenplanungen berücksichtigt werden:

Meilensteine	Produktion
1;6 - 1;11	[m], [p], [d]
2;0 - 2;5	[b], [n]
2;6 - 2;11	[v], [f], [l], [t], [n], [x], [h], [k], [s/z]
3;0 - 3;5	[j], [g], [pf]
3;6 - 3;11	[ts]
4;0 - 4;5	[ch]
4;6 - 4;11	[sch]
5;0 - 6;0	Der Erwerb sämtlicher Laute, insbesondere der Konsonanten, ist abgeschlossen.

Tabelle 8: Meilensteine beim Erwerb phonetisch-phonologischer Fähigkeiten bis zum fünften Lebensjahr (nach Kany/Schöler (2010), S.41 in Anlehnung an Fox (2005), S. 64.)

4.3 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen einer Einrichtung, in diesem Fall einer Bibliothek, bedingen den Erfolg der Realisierung von Angebote zur Sprach- und Leseförderung.¹⁸³ „Zu diesen Rahmenbedingungen zählen die räumliche und finanzielle Ausstattung [...] sowie personelle Ressourcen.“¹⁸⁴

Räumliche Ausstattung

Die Bibliothek sollte über einen getrennten Kinderbereich verfügen, der sich auch für Veranstaltungen nutzen lässt. Diese Räumlichkeit sollte kinder- und lernförderlich, und falls möglich, hell eingerichtet sein, z. B. durch Bilder, Plakate, gemütliche

¹⁸³ Vgl. Ehmig/Reuter (2011), S. 40.

¹⁸⁴ Ebd.

Sitzgelegenheiten, Kinderspielzeug, niedrige Regale etc. und gut zu lüften sein. Es sollte auf keinen Fall eine schulische Atmosphäre entstehen.

Die Bibliothek sollte ihren Bestand, falls nicht bereits vorhanden, um allgemeine Ratgeber zum Thema Sprachförderung und speziell zur phonologischen Bewusstheit deutlich ausbauen und ansprechend präsentieren. Ebenso sollte der Kinderbuchbestand besonders in den Bereichen Reime, Fingerspiele, Kindergedichte und Bilderbücher ausgebaut und kindgerecht aufgestellt werden. Wünschenswert ist hier eine Konzeption eines Kinderbereichs, der dem des „Lesegarten“ in der Zentralbibliothek der Stadtbüchereien Düsseldorf nachempfunden wurde (vgl. Kapitel 3.2.4). Zudem sollte ein großzügiges Angebot an unterschiedlichen Medienarten im Kinderbereich bestehen, so dass auch die Medienkompetenz der Kinder durch den Bestand, den die Bibliothek bietet, erweitert werden kann.

Finanzielle Ressourcen

Neben den allgemeinen Personalkosten müssen Material- und Werbekosten berücksichtigt werden. Da eine Begleitung der Veranstaltungsreihe durch eine Sprachtherapeutin bzw. einen Sprachtherapeuten wünschenswert wäre, ist dieser hier auch als Kostenfaktor aufzuführen.

Personelle Ressourcen

Damit das in die Veranstaltungsreihe eingebundene Bibliothekspersonal die Übungen und Spiele effektiv vermitteln kann, ist es wichtig, dass pädagogische Schlüsselkompetenzen vorliegen¹⁸⁵ und ihnen in einer Einführungsveranstaltung eine Übersicht über das gesamte Konzept geboten wird.

Ferner empfiehlt es sich, das Personal vor dem Beginn der Veranstaltungsreihe durch eine Logopädin/Sprachtherapeutin oder einen Logopäden/Sprachtherapeuten zur Thematik „Schriftspracherwerb und Förderung der phonologischen Bewusstheit“ zu schulen. Falls die finanzielle Lage der Bibliothek es ermöglicht, sollten diese Fachleute die Veranstaltung als Ansprechpartner für das Bibliothekspersonal und auch für die Eltern begleiten. Eine kostenlose E-Learning-Plattform zum Bereich Sprachförderung bietet z. B. „alphaprof“¹⁸⁶. Hier besteht nach einer kostenlosen Registrierung die Möglichkeit zur Teilnahme an Online-Kurse zum Thema

¹⁸⁵ Vgl. Ehmig/Reuter (2011), S. 47.

¹⁸⁶ Online verfügbar unter: <http://alphaprof.de/>.

„Alphabetisierung und Förderung der Lese-Rechtschreibkompetenz“. Im Internet findet man zahlreiche Hinweise und Literaturlisten zu der Thematik. So stellt beispielsweise auch die Büchereizentrale Niedersachsen eine Liste mit Literaturempfehlungen zu den Themen Literacy und Sprachförderung bereit.¹⁸⁷

Aussagekräftige Arbeitsmaterialien und -anweisungen sind ebenso relevant für die erfolgreiche Umsetzung der Veranstaltungsreihe. Nur so kann das mit der Aufgabe der Förderung betraute Personal seine Aufgabe erfolgreich wahrnehmen und in seiner Vermittlerrolle Kindern, Eltern und dem pädagogischen Fachpersonal gegenüber kompetent auftreten.

Um eine zielführende Förderung zu erreichen, gilt es die folgenden Hinweise für förderliches Sprachverhalten von SUCHODOLETZ (2008) zu beachten¹⁸⁸:

- auf klare Sprachvorbilder achten
- Fingerspiele, Reime, Singen und auch Rollenspiele legen den Aufmerksamkeitsfokus auf sprachliche Prozesse
- Schaffen von sprachanregenden Situationen, die emotional positiv sind und das Kind motivieren
- sprachliche Gelegenheiten schaffen, in denen das Kind die Sprache der Eltern bzw. anderen Bezugsperson direkt beobachten und gegebenenfalls imitieren kann
- die Kinder sollten für ihre Ausdrucksweise nicht kritisiert werden
- die Kinder sollten für ihre Sprachversuche gelobt und ermutigt werden, weiter zu sprechen
- einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (ausgehend vom Kind) auf ein Objekt herstellen und die Situation sprachlich anreichern
- Aufnahme des Gesagten vom Kind und wiederholen des Inhaltes in einfachen, kurzen Sätzen
- Verwenden einer betonten Sprachmelodie und Sprechen in einfach strukturierten Sätzen
- Dialogisches Vorlesen (z. B. gemeinsame Betrachtung eines Bilderbuchs und Interaktion über die Begebenheiten und Geschehnisse der Geschichte).

¹⁸⁷ Online verfügbar unter: http://www.bz-niedersachsen.de/tl_files/lesestart/content/pdf/lesestart.nds.titelliste.literacy.3pj.pdf.

¹⁸⁸ Vgl. Suchodoletz (2008), S. 233.

Auch wenn die aufgeführten Hinweise zum Teil selbstverständlich sind, sollten sie immer wieder in das Bewusstsein der mit der Veranstaltungsreihe betrauten Person rücken, die diese Hinweise an die Betreuungspersonen der Kinder weitergeben und angemessen vermitteln sollte.

Für die einzelnen Übungseinheiten ist die richtige Aussprache sehr wichtig. Die Laute müssen bei den Übungen von der Betreuungsperson der Gruppe so vorgesprochen werden, wie sie klingen, d. h. z. B. bei „R“: „r“ statt „er“.

Organisatorische und konzeptionelle Voraussetzungen

Die Veranstaltungsreihe benötigt zunächst einen ansprechenden und möglichst verständlichen Titel. Die Verfasserin dieser Arbeit schlägt folgende Veranstaltungstitel vor:

- „B – wie Bibliothek. Sprachförderung in der Bibliothek“,
- „Phonowas?! Sprachspiele für Kinder ab drei Jahren“ oder
- „LiLaLaut – eine Reise durch die Welt der Laute“.

Insgesamt umfasst die Veranstaltungsreihe zwölf Übungseinheiten. Die Gesamtdauer einer solchen Übungseinheit beträgt etwa 45 bis 60 Minuten. Damit die Förderung durch eine/n Mitarbeiter/in der Bibliothek durchführbar bleibt, sollte eine Gruppengröße von maximal zehn Kindern und ihren Betreuungspersonen nicht überschritten werden. Um die Gruppengröße einhalten zu können, sollte um eine Anmeldung der Eltern an der Veranstaltung gebeten werden. Diese empfiehlt sich ebenso wie die regelmäßige Teilnahme an der Veranstaltungsreihe, um eine effektive Förderung zu erreichen. Diese Aspekte wirken sich negativ auf die Niedrigschwelligkeit des Angebots aus, sind aber aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit notwendig, um eine kontinuierliche und effektive Förderung gewährleisten zu können.

Da sich die Veranstaltungsreihe an Kinder und ihre Eltern bzw. ihre Betreuungsperson richtet, ist ein angemessener Zeitpunkt für das Angebot zu wählen. Am besten geeignet ist ein Nachmittagstermin, der im Zwei-Wochen-Rhythmus angeboten wird.

Jede Übungseinheit beginnt mit dem Lied „Alle Kinder lernen lesen“¹⁸⁹ von Klaus Neuhaus als Willkommenslied und der namentlichen Begrüßung der Kinder. Als Abschlussritual eignet sich für jede Veranstaltung das Vorlesen eines kurzen Gedichts.¹⁹⁰

Die vorgegebene Struktur der Übungseinheiten (vgl. Kapitel 4.4) ist unbedingt einzuhalten. Dabei soll eine spielerische Förderung der Kinder im Vordergrund stehen, an der die Kinder mit Freude und Spaß teilnehmen und eine Atmosphäre geschaffen werden, in der sich die Kinder und ihre Betreuungsperson wohlfühlen. Während der gesamten Übungen ist auf die korrekte und deutliche Aussprache der Laute zu achten. Den Kindern werden Laute vorgesprochen, keine Buchstabennamen. Dies sollte auch den Eltern im Rahmen der ersten Übungseinheit an konkreten Beispielen verdeutlicht werden.

Der/die Bibliothekar/in bzw. der/die Mitarbeiter/in der sollte mindestens 30 bis 60 Minuten Vorbereitungszeit für jede Übungseinheit der Veranstaltungsreihe einplanen, da ggf. Material vorbereitet oder ausgewählt werden muss. Zusätzlich sollen für alle Übungseinheiten thematisch passende Medienkisten zusammengestellt werden, die in Form eines Büchertisches zum Ende einer jeden Veranstaltung den Eltern und Betreuungspersonen zugänglich gemacht werden. Für die Nachbereitung der Veranstaltung sollten ca. 30 Minuten festgesetzt werden, da diese ebenso wichtig für den weiteren Verlauf der Veranstaltungsreihe ist. Der/die Bibliothekar/in bzw. der/die Mitarbeiter/in sollte den Ablauf der Übungseinheit reflektieren, positive und negative Geschehnisse festhalten und ggf. in den nächsten Übungseinheiten Bereiche, die den Kindern Schwierigkeiten bereitet haben, durch weitere Übungen aufgreifen.

Um die gewünschten Zielgruppen zu erreichen, sollte in Kitas und Kindergärten, sozialen Einrichtungen wie dem Sozialamt, Elternbildungseinrichtungen und Mütter-Treffs, für die Veranstaltungsreihe in Form von Aushängen, Flyern oder persönlichen Besuchen vor Ort geworben werden.

¹⁸⁹ Der Liedtext von „Alle Kinder lernen lesen“ befindet sich in Anhang 4.

¹⁹⁰ Anregungen zu Gedichten bieten z. B. die Webseite <https://www.heilpaedagogik-info.de/kindergedichte.html> oder der eigene Bibliotheksbestand.

Einbindung der Eltern

Die Eltern erfüllen im Sprachlernprozess eine tragende Rolle. HURRELMANN (2004) verweist auf die Familie als „früheste und wirksamste Instanz der Lesesozialisation“¹⁹¹.

Um den Eltern die Vorteile einer frühzeitigen Förderung der phonologischen Bewusstheit aufzuzeigen und sie für eine altersgerechte Sprachentwicklung ihrer Kinder zu sensibilisieren und aufzuklären, bietet sich neben dem regelmäßigen Besuch der Veranstaltungsreihe, ein einführender Informationsabend an. Neben diesem Abend können ergänzend in regelmäßigen Abständen und bei Interesse der Eltern zusätzliche Treffen angeboten werden, die Begleitmaterial zur Förderung der phonologischen Bewusstheit für Zuhause, sowie zusätzliche Informationen, z. B. Vorlesetipps und Informationen über Neuheiten im Kinderbuchsegment, bieten.

Schon WHITEHURST ET AL. (1988) konnten mit ihren Untersuchungen zeigen, dass sich die Anleitung der Eltern in Bezug auf das Vorlesen, positiv auf die Wortschatzentwicklung ihrer Kinder auswirkt und sich diese signifikant steigert.¹⁹² Wichtig ist es in diesem Zusammenhang auch eine Fachperson, z.B. eine Sprachtherapeutin oder Sprachtherapeuten, in die Treffen zu integrieren, die bzw. der den Eltern die Möglichkeit offeriert, konkrete oder vertiefende Fragen zu stellen und dem Bibliothekspersonal beratend zur Seite steht.

Im folgenden Abschnitt werden noch einmal die wichtigsten Faktoren elterlichen Verhaltens zusammen im Kontext der Sprachförderung zusammengefasst¹⁹³:

- Responsivität (Einfühlsamkeit und Unterstützung der Eltern gegenüber dem Kind)
- Gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herstellen (joint attention)
- Stimulierende häusliche Umgebung (Bereitstellung von Spiel- und Lernmaterialien)
- Vorlesen
- Verwendung von vielen (unterschiedlichen) Wörtern
- Fragen stellen

¹⁹¹ Hurrelmann (2004), S. 45.

¹⁹² Vgl. Whitehurst et al. (1988), S. 557 f.

¹⁹³ Vgl. Fröhlich/Metz/Petermann (2010), S. 19.

- Benutzung von konversationsförderlichen Ausdrücken (z. B. „Erzähl mal!“)
- Die Kinder anregen, selber zu sprechen

Die Einbindung der Eltern stellte sich bei der Konzeption der Veranstaltungsreihe als schwierig heraus. Dazu trägt vor allem das Alter der Kinder bei, die mit drei Jahren schon viele Übungen und Spiele ohne die Hilfe ihrer Eltern durchführen können. Im Vergleich zum frühkindlichen Bereich ist die Rolle der Eltern an dieser Stelle eher die eines Zuschauers bzw. Zuhörers. Sicherlich ist an einigen Stellen ihre aktive Teilnahme gewünscht, jedoch konnte sie nicht für alle Übungseinheiten berücksichtigt werden.

4.4 Durchführung

Für die nun folgenden Übungseinheiten wurde eine Dauer von ungefähr 30 Minuten einkalkuliert. Ausgeschlossen von diesem Zeitfenster sind das Willkommenslied und das Gedicht zum Ende einer jeden Übungseinheit, so dass eine Übungseinheit jeweils 45 bis 60 Minuten umfasst.

Die zwölf Übungseinheiten bauen aufeinander auf und umfassen sowohl die phonologische Bewusstheit im weiteren wie auch im engeren Sinne, als auch die Komponenten Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Buchstaben. Dabei beginnt die Veranstaltungsreihe mit größeren Lauteinheiten (vgl. Kapitel 2.3.2).

In den nun folgenden exemplarischen Übungseinheiten ist, dem besseren Lesefluss geschuldet, die Rede von der Bibliothekarin.

Der Großteil der Übungen findet, wenn nicht anders in der Übungseinheit deklariert, in einem Stuhlkreis statt. Die Eltern nehmen dazu auf Stühlen im äußeren Kreis Platz und die Kinder auf Kinderstühlen im inneren Kreis. Für die gemeinsame Durchführung der Übungen muss der Stuhl der Kinder dann nur umgedreht werden. Bei der Präsentation eines Bilderbuchkinos oder Kamishibais wird ein Sitzkreis mit Kissen auf dem Boden vorbereitet.

Wichtig für alle Übungen ist es, dass die Bibliothekarin keinen Druck auf die Kinder ausübt und darauf achtet, dass alle Kinder den Übungen folgen können. Im Fokus der Einheiten steht der Spaß an Sprache und keine schulische Förderung der Kinder. Es sollte deshalb versucht werden, den Umfang der Übungseinheiten je nach Tagesform

und Motivation der Kinder auch spontan anpassen zu können. Dies erfordert von Seiten der Bibliothekarin besonderes Feingefühl und die Fähigkeit die Kinder zu motivieren.

Zum Abschluss der Übungseinheiten wird ein Gedicht vorgelesen und alle Kinder werden namentlich verabschiedet.

Übungseinheit 1: Einführung in die Bibliothek und die Veranstaltungsreihe

Diese Einheit dient der Vorstellung der beteiligten Personen, der Räumlichkeiten, besonders des Kinderbereichs, und der Veranstaltungsreihe sowie dem gegenseitigen Kennenlernen. Die Bibliothekarin wird an diesem ersten Termin einen Rundgang durch die Bibliothek für die Kinder und ihre Begleitperson durchführen. Der Fokus soll hier auf dem Kinderbereich und der Vorstellung der unterschiedlichen Medienarten liegen. Es werden kurz die Nutzungsmodalitäten der Bibliothek erklärt und mit dem Angebot verbunden, sich im Anschluss, falls noch nicht vorhanden, einen Leserausweis ausstellen zu lassen. Den Eltern soll bei diesem ersten Aufeinandertreffen der Ablauf der Veranstaltungsreihe skizziert werden und auch die Wichtigkeit der kontinuierlichen Teilnahme vor Ort sowie einem Aufgreifen der Übungen im häuslichen Umfeld vermittelt werden. Hierzu empfiehlt sich auch die Erstellung eines Informationsflyers. Die Kinder werden währenddessen von einem weiteren Mitarbeiter spielerisch in die Nutzung der Bibliothek eingeführt und lernen das regelmäßig zu Beginn der Veranstaltung gesungene Lied „Alle Kinder lernen lesen“ kennen und singen es gemeinsam. Im Anschluss basteln die Kinder mit einer Buttonmaschine oder aus Moosgummi Namensschilder, die sie bei der nächsten Veranstaltung mitbringen sollen. Durch die gemeinsame Bastelaktion können sich auch die Kinder untereinander besser kennenlernen.

Übungseinheit 2: Lauschspiele

Diese Übungseinheit dient der auditiven Wahrnehmung von Sprache und der Schulung des Hörverständnisses, der Konzentration und der Aufmerksamkeit.

In dieser Übung sollen Geräusche erkannt, unterschieden und benannt werden. Hierzu werden Lautsprecher und ein Laptop mit Internetanschluss benötigt, um z. B. Geräusche über das Internetportal „AUDIYOU“ (vgl. Kapitel 4.2) abzuspielen und die Kinder raten zu lassen, um welche Geräusche es sich handelt bzw. woher diese

entstammen. Bei entsprechender technischer Ausstattung können auch Geräusche in Eigenregie gemeinsam mit den Kindern aufgenommen werden.

Denkbar ist auch die folgende Variante: Die Kinder sitzen mit geschlossenen Augen im Kreis und die Bibliothekarin macht Geräusche mit Gegenständen (ggf. hinter einem Vorhang sitzend), welche die Kinder erraten sollen. Die Frage an die Kinder lautet: „Wie ist das Geräusch entstanden? Was habe ich gemacht?“ Dabei sind die folgenden Geräusche denkbar¹⁹⁴: Papier zerschneiden, Ball auf den Boden prallen lassen, Stift anspitzen, Papier zerknüllen, Schlüssel fallen lassen, hüpfen, klatschen, gehen, Wasser in ein Glas einschenken, Papier zerreißen, einen Zwieback zerbröseln etc.

Im Anschluss an die Lauschspiele werden den Kindern und ihrer Begleitperson digitale Hörstifte und passende Bücher dazu vorgestellt. Abhängig von der Anzahl der verfügbaren digitalen Hörstifte, können sich die Kinder gemeinsam mit ihrer Bezugsperson für 10 Minuten jeweils ein Buch ansehen und die Funktion des digitalen Hörstifts testen.

Übungseinheit 3: Reime

Bei dieser Einheit werden Kinderreime und Gedichte eingesetzt, um die Kinder Klangassoziationen und Rhythmen erkennen zu lassen. Diese und die drei anschließenden Übungseinheiten (Übungseinheit 4 - 7) dienen der Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne.

Durch Gedichte wird Sprache lebendig gemacht und die Form der Sprache unterstrichen.¹⁹⁵ Literaturempfehlungen und Anregungen zu Gedichtanthologien und Reimen für Kinder können z.B. bei der Stiftung Lesen (vgl. Kapitel 4.2) oder im eigenen Bibliothekskatalog ermittelt werden.

Die Bibliothekarin erklärt den Kindern zunächst die Bedeutung von Reimen. Beispielsweise so: „Zwei Wörter, die sich am Ende gleich anhören, nennt man Reime.“ Dann liest sie den Kindern ein gereimtes Gedicht oder eine gereimte Geschichte vor und fragt die Kinder im Anschluss, ob sie noch wissen, was ein Reim bedeutet und ob ihnen weitere Reime aus der soeben erzählten Geschichte einfallen.

¹⁹⁴ Vgl. Küspert/Schneider (2008), S. 31.

¹⁹⁵ Vgl. Näger (2007), S. 49. Bei Näger (2007) finden sich auf S. 50 f. auch Empfehlungen zu Lyrik-Anthologien und Reimen in Bilderbuchkinos.

*Frei reimen*¹⁹⁶: Die Bibliothekarin sagt jedem Kind ein Wort vor, mit der Bitte ein dazu passendes Reimwort zu finden. Auch Pseudowörter sind an dieser Stelle erlaubt. Das hat auch den Vorteil, dass dieses Spiel den Kindern mit Migrationshintergrund so leichter fällt. Folgende Wörter eignen sich für diese Übungseinheit: Haus, Hut, Hose, Kuh, Land, Kind, Hase, Hund etc.¹⁹⁷ Fällt es den Kindern anfangs schwer, sollen die Eltern helfend eingreifen und ihrem Kind Anregungen bieten, damit es eine Lösung findet.

Übung zur Reimerkennung: Aus drei Bildern (siehe Tabelle 9) sollen die Kinder die beiden Wörter ausfindig machen, die sich reimen und die zwei entsprechenden Kästchen ankreuzen. Der Betreuungsperson wird ein der Tabelle 9 ähnliches Aufgabenblatt mit verschiedenen Bildern ausgeteilt, das sie anschließend mit ihrem Kind bearbeiten sollen. Dabei übernimmt die Betreuungsperson die Aufgabe, seinem Kind die einzelnen Wörter laut und deutlich vorzusprechen. Das Kind entscheidet sich nun welche zwei Felder angekreuzt werden sollen. Wenn alle das Übungsblatt bearbeitet haben, wird es in der großen Runde besprochen.

Diese Aufgabenform (vgl. Tabelle 9) eignet sich auch zur Anlautanalyse in der Übungseinheit 6. Hier sollen die Kinder feststellen, welche beiden Wörter im Anlaut übereinstimmen. Gleichmaßen lassen sich hieraus auch Aufgaben zur Lautsynthese, Erfassung der Wortlänge wie auch zur Identifikation des Endlautes kreieren.¹⁹⁸



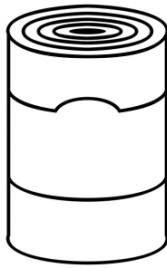
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabelle 9: Aufgabe zur Reimerkennung (nach Barth/Gomm (2008), S. 18)

¹⁹⁶ Vgl. Küspert/Schneider (2008), S. 36.

¹⁹⁷ Ebd.

¹⁹⁸ Vgl. Barth/Gomm (2008), S. 19 f.

Übungseinheit 4: Wiederholung Reime

In dieser Übungseinheit wird das Thema „Reime“ wiederholt.

Bewegungsspiel zu Reimen: Die Kinder bewegen sich im Raum. Dabei denkt sich die Bibliothekarin Reime und Nicht-Reime aus und sagt sie laut auf. Bei einem Reim strecken sich die Kinder in die Höhe und bei einem Nicht-Reim gehen sie in die Hocke.

Reime-Memory: Auch der Einsatz eines selbstgebastelten Memory-Spiels ist sinnvoll. Indem man z. B. 15 Bildkarten-Reimpaare anfertigt, wie beispielsweise ‚Dose-Hose‘, ‚Löwe-Möwe‘, ‚Wanne-Kanne‘ etc. Auch vorhandene Memory-Spiel-Karten können, falls vom Bildmaterial passend, zu diesem Zweck eingesetzt werden.

*Reimspiel*¹⁹⁹: Die Bibliothekarin spricht den Kindern zunächst ein Wort vor. Dann liest sie zwei weitere Wörter vor, mit der Frage an die Kinder, welches der beiden sich auf das erstgenannte Wort reimt. Mögliche Beispiele:

Baum	Raum/Erde
Haus	Hütte/Maus
Wind	Kind/Sturm
Ball	Puppe/Stall
Reis	Kreis/Nudel
Schrank	Tisch/Bank
Rose	Dose/Blume
Buch	Blatt/Tuch

Den Eltern werden konkrete Medienbeispiele und Ratgeber zum Thema „Reime“ in Form eines Büchertischs vorgestellt. Für die Kinder werden Bilderbücher zu der Thematik ausgelegt, die sich die Kinder gemeinsam mit ihren Eltern anschauen oder auch ausleihen können.

¹⁹⁹ Küspert/Schneider (2008), S. 38.

Übungseinheit 5: Sätze und Wörter

Durch diese Übungseinheit wird den Kindern „die Analyse (Zerlegen eines Satzes in Wörter) und die Synthese (Verbinden einzelner Wörter zu einem Satz)“²⁰⁰ vermittelt. Der Begriff „Satz“ wird anhand kurzer Beispielsätze mit den beteiligten Kindernamen, z. B. Klara backt. Tim malt. etc. erklärt.²⁰¹ Nach jedem Beispiel weist die Bibliothekarin darauf hin, dass es sich um einen Satz handelt. Nun sollen die Kinder mithilfe der Bibliothekarin eigene Sätze aufsagen.

Der Begriff „Wort“ soll anschließend mit Bauklötzen als Hilfsmittel vorgestellt werden.²⁰² Die Bibliothekarin spricht einen kurzen Satz vor und legt pro Wort je einen Bauklotz vor sich. Die Bauklötze sollten hierbei aus der Sicht der Kinder in Leserichtung, d. h. von links nach rechts gelegt werden. Die Menge der Wörter und die Länge der Sätze werden in den kommenden Beispielen verglichen. Wichtig ist, dass bei dieser Übung die Artikel weggelassen werden, da die meisten Kinder in diesem Alter Artikel und Nomen als Einheit betrachten.

Im Anschluss wird den Kindern und ihren Betreuungspersonen das Bilderbuch „Die große Wörterfabrik“²⁰³ von Agnès de Lestrade und Valeria Docampo in der Form des Dialogischen Vorlesens mittels eines Tablets vorgestellt. Den Eltern wird anhand dieses Medieneinsatzes demonstriert, wie man Bilderbuch-Apps zur Sprachförderung einsetzen kann.

Übungseinheit 6: Wiederholung Sätze und Wörter

In dieser Übungseinheit soll die Bedeutung der Begriffe „Sätze“ und „Wörter“ durch Übungen wiederholt und veranschaulicht werden.

Hüpf- bzw. Klatsch-Analyse: Dabei werden den Kindern zu Beginn der Übung Zwei-Wort-Sätze vorgesprochen, die dann von den Kindern durch Hüpfen oder Klatschen der einzelnen Wörter zerlegt werden sollen. Dabei wird die Wortanzahl innerhalb der Sätze im Verlauf der Übung gesteigert.

²⁰⁰ Küspert/Schneider (2008), S. 15.

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 40.

²⁰² Vgl. ebd.

²⁰³ Nähere Infos zu dieser Bilderbuch-App findet man online unter: <http://www.diewoerterfabrik.de/>.

*Übung zur Wortlänge*²⁰⁴: Bei dieser Übung steht der formale Aspekt der Sprache (hier: die Wortlänge) im Vordergrund, nicht die Bedeutung. Dazu werden von der Bibliothekarin in Vorbereitung auf die Übungseinheit, Bilder ausgewählt, ausgedruckt und am unteren Rand des Bildes mit der schriftlichen Bezeichnung des dargestellten Gegenstandes versehen. Die Bibliothekarin erklärt die Übung nun beispielhaft an zwei Bildern, die sie den Kindern zeigt. Zunächst sollen die Kinder benennen, welche Gegenstände auf den zwei Bildern dargestellt werden. Dann fragt die Bibliothekarin die Kinder, welches Wort länger ist. Dabei kann es, wie bei den anderen Übungen auch zu Fehleinschätzungen der Kinder kommen, die die Bibliothekarin aufklären und begründen sollte. Die übrigen Bilder werden an die Eltern verteilt, damit diese die Übung mit ihrem Kind durchführen können. Die folgenden Wörter werden für diese Übung von KÜSPERT/SCHNEIDER (2008) empfohlen: Haus – Streichholzschachtel; Tisch – Kindergarten; Stadt – Bauernhof; Nagel – Wasserpistole; Eis – Sandkasten; Katze – Marienkäfer; Schuh – Elefant; Brot – Waschmaschine; Bär – Schmetterling.

Die Kinder erhalten zum Abschluss ein Ausmalbild zu den zuvor gezeigten Bildern, das sie zuhause ausmalen können.

Übungseinheit 7: Silben

In dieser Übungseinheit sollen die Kinder lernen, dass die in den Übungseinheiten 5 und 6 kennengelernten Wörter in Silben, also verschiedene Stücke, zerlegt werden können. Die Silbensegmentierung kann durch die folgende Übung „Silbenklatschen“ einstudiert werden.

*Silbenklatschen*²⁰⁵: Die Bibliothekarin nennt zunächst einige zweisilbige Beispielwörter und klatscht dabei gleichzeitig, d. h. während des Sprechens, die einzelnen Silben des Wortes vor. Beispielwörter sind z. B. Eu-le, Do-se, Es-el. Nun ermuntert die Bibliothekarin die Kinder und ihre Begleitpersonen beim Silbenklatschen mitzumachen. Weitere zweisilbige Wörter, die an dieser Stelle genutzt werden können, sind²⁰⁶: Au-ge, Ho-se, Am-pel, Ro-se, Na-se, Lö-we.

²⁰⁴ Vgl. Küspert/Schneider (2008), S. 42.

²⁰⁵ Vgl. Fröhlich/Metz/Petermann (2010), S. 87 f.

²⁰⁶ Vgl. ebd., S. 88.

Im nächsten Schritt sollen dreisilbige Wörter von den Kindern geklatscht werden, z. B. Pa-pa-gei, Trom-pe-te, Schul-tü-te, Te-le-fon, Ba-na-ne, To-ma-te. Durch das koordinierte Zusammenspiel von Sprechen und Klatschen beim Silbenklatschen, machen die Kinder erste Erfahrungen mit Silben und Wortrhythmus.

Im Anschluss daran wird den Kindern ein kurzes Hörspiel von einer maximalen Dauer von 5 bis 10 Minuten vorgespielt, welches vorher unter dem Aspekt der Alters- und Themeneignung ausgewählt wurde. Nachdem die Kinder das Hörspiel einmal in voller Länge angehört haben, werden ihnen Fragen zu der gehörten Geschichte gestellt. So werden das Gedächtnis und die Aufmerksamkeit sowie die Medienkompetenz der Kinder geschult.

Übungseinheit 8: Anlaute

In dieser Übungseinheit sollen die Kinder mit Anlauten vertraut gemacht werden und diese erkennen. Durch diese und die folgenden zwei Übungseinheiten (Übungseinheit 9 – 10) wird die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne gefördert. Aufgrund des Alters der Kinder wurde dieser Bereich der phonologischen Bewusstheit nur eingeschränkt in die Konzeption der Übungseinheiten integriert.

Sollten Kinder einzelne Buchstabennamen durch ihr soziales Umfeld bereits kennengerlernt haben, sollte man die Kinder in dieser Übungseinheit darauf hinweisen, dass man in den nun folgenden Übungen und Spielen herausfinden möchte, wie der Buchstabe klingt, um seinen Lautnamen kennenzulernen.²⁰⁷

*Namen raten*²⁰⁸: Die Bibliothekarin bittet die Kinder zu erraten welchen Namen sie nun sagen möchte, indem sie langsam und deutlich den Anfangslaut des Namens eines anwesenden Kindes sagt. Fängt der Name eines Kindes mit einem Plosivlaut (>b<, >p<, >d<, >t<, >g<, >k<) an, wird dieser Laut mehrfach wiedergegeben, z. B. >P-p-p-p<.

Diese Wörter eignen sich aufgrund ihres einfach zu hörenden Anlauts für den Einstieg in die Anlautanalyse²⁰⁹: Auto, Eimer, Eule, Schal, Wal, Foto, Maus, Lupe, Sofa, Rosa, Ameise, Igel, Elefant, Ofen, Uhr.

²⁰⁷ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2005), S. 18.

²⁰⁸ Vgl. Küspert/Schneider (2008), S. 47.

²⁰⁹ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2005), S. 18.

Die folgenden Hinweise sollten für die Zusammenstellung der Übungen und Spiele zur Lautanalyse berücksichtigt werden²¹⁰:

- Die Konsonanten „m“, „f“, „l“, „sch“, „w“ und „n“ sind lang lautierbar (gut hörbar) und von der Mundstellung erkennbar (gut sichtbar). Es hilft auch den Anlaut zu dehnen, z.B. bei Nnnn – adel.
- Konsonantenhäufungen am Wortanfang wie „br“, „schr“, „dr“, „fl“, „bl“, „schw“ etc. stellen bei der Unterscheidung von Lauten hohe Anforderungen an Kinder vor dem Schuleintritt.
- Weiterhin gilt, dass Vokale akustisch einfacher wahrzunehmen sind, wenn sie sich am Anfang oder Ende eines Wortes befinden, z. B. Opa, Esel.
- Die folgenden Buchstaben lassen sich nicht durch Lautanalyse ermitteln: „x“, „y“, „v“, „c“, „qu“, „ß“, „sp“, „st“, „pf“, „äu“.

Nach dem Einstiegsspiel sollte den Kindern ein bestimmter Laut genauer vorgestellt werden. Eine Anleitung in Form eines Übungsblattes, welches passend zu einem ausgewählten Laut auch Reime und Fingerspiele beinhaltet, befindet sich für die Laute „m“ und „n“ in Anhang 5 und 6. Der Laut „m“ sollte an dieser Stelle mittels der Anregungen des Übungsblattes vorgestellt werden.

Übungseinheit 9: Wiederholung Anlaute

Übungseinheit 9 behandelt vertiefend die Anlaute.

„*Ich sehe was, was du nicht siehst...*“²¹¹: Die Bibliothekarin gibt den Kindern einen Laut vor und sie müssen erraten, welchen Gegenstand sie meint. Hierzu können auch gezielt Gegenstände im Kinderbereich der Bibliothek ausgelegt werden.

„*Fliegenklatsche*“²¹²: Für dieses Spiel werden bei einer maximalen Gruppengröße von 10 Kindern, 10 Fliegenklatschen sowie Bilder oder Bildkarten benötigt. Die Bilder oder Bildkarten werden in der Mitte eines Sitzkreises ausgebreitet und die Bibliothekarin spricht einen bestimmten Laut vor. Die Kinder müssen nun auf die Bilder mit dem entsprechenden Anlaut unter Zuhilfenahme der Fliegenklatsche klatschen und das Wort aufsagen.

²¹⁰ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2005), S. 25 f.

²¹¹ Vgl. Landschulrat für Vorarlberg (2013), S. 19.

²¹² Vgl. ebd.

*Laute wegnehmen*²¹³: In dieser Übung wird der Anlaut vom Rest des Wortes getrennt, so wird z. B. aus „R-eis“ auf diese Weise „Eis“. Die Bibliothekarin erklärt den Kindern, dass man neue Wörter erzeugen kann, wenn man einem anderen Wort einen Laut wegnimmt. Nun erläutert sie diese Aufgabe mit einem konkreten Beispiel. Mit gedehntem Anlaut spricht sie das Wort „M-aus“ und lässt es von den Kindern laut nachsprechen. Dann sagt sie „aus“ und die Kinder wiederholen dies erneut. Die Bibliothekarin fragt im Anschluss die Kinder: welcher Laut wurde weggenommen? Im besten Fall antworten die Kinder „m“. Zum Abschluss wird wiederholt: „Maus“, „aus“, „m“ ist weg. Weitere Beispiele sind: F-alle, s-augen, m-unter. Diese Übung ist recht schwer für die Kinder. Hier kommt es besonders darauf an, dass auch die Betreuungspersonen aktiv an der Übung durch lautes Mitsprechen teilnehmen.

Übungseinheit 10: Phoneme

Nun folgt der Bereich, der vielen Kindern in den vorgestellten Trainingsprogrammen zur phonologischen Bewusstheit Probleme bereitet (vgl. Kapitel 3.1). Aus diesem Grund sollte auch die nachfolgende Reihenfolge eingehalten werden, denn Übungen zur Lautsynthese sind für die Kinder zu Beginn einfacher zu lösen als Übungen zur Lautanalyse.²¹⁴

*Übung zur Lautsynthese*²¹⁵: Die Bibliothekarin sagt den Kindern kurze Wort in seinen Lautbestandteilen vor, z. B. >sch< >u<, und die Kinder müssen das Gesagte nun wiederholen und das Wort nennen, um welches es sich handelt.

Um dieses Spiel zu vereinfachen eignet sich die Hinzunahme von Bildkarten. Die Bibliothekarin spricht zu den Kindern „Ich werde euch nun ein Wort vorsagen. Im ersten Moment wird es sich für euch ungewöhnlich anhören, denn ich werde euch die einzelnen Laute des Wortes vorsprechen und euch dazu zwei Bilder zeigen. Dann sollt ihr raten, welches der beiden Dinge ich meine.“²¹⁶ Die folgenden Bilder werden benötigt, wobei das erst genannte Wort das gesuchte Objekt und somit das in Lauten vorzusprechende Wort ist: Schuh/Hut, Oma/Mann, Fuß/Fisch, Kuh/Kirche,

²¹³ Vgl. Küspert/Schneider (2008), S. 49.

²¹⁴ Vgl. ebd., S. 16.

²¹⁵ Vgl. ebd.

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 52.

Auto/Foto, Maus/Mann, Baum/Ball, Haus/Hund, Bus/Haus, Schiff/Tisch.²¹⁷ Wichtig ist es, dass die Bibliothekarin beim Lautieren die einzelnen Laute sehr klar und mit einer kurzen Pause ausspricht.

Die folgenden Übungen beschäftigen sich mit der Lautanalyse.

*Vokale heraushören*²¹⁸: In dieser Übung sollen die Kinder einen festgelegten Vokal, z.B. >i< aus Wörtern heraushören. Dabei werden nur Wörter in die Übung einbezogen, bei denen der Vokal lang und geschlossen ausgesprochen wird. Zunächst nennt die Bibliothekarin Beispiele, in denen das >i< vorkommt, z. B. Isa, Igel, Marina. Dann fragt sie die Kinder, ob sie alle das >i< in den genannten Wörtern hören können und auch Beispiele kennen, in denen das >i< vorkommt. Wenn die Bibliothekarin merkt, dass die Kinder den Klang von >i< problemlos erkennen, fährt sie fort mit weiteren Übungen. Sollte dies nicht der Fall sein, betont sie in weiteren Beispielen das >i< sehr stark, um es den Kindern zu verdeutlichen. Sie nennt den Kindern im Anschluss Wörter und fragt sie, ob sie ein >i< darin hören können. Beispielwörter sind hier: Glocke, Dieb, nie, Schaf, Ina, Lisa, Maus, Baum, Fliege, Biene, Wiese, Buch. Diese Übung eignet sich auch für die übrigen Vokale (a, e, o, u) sowie alle übrigen Laute (s. hierzu auch Anhang 5 und 6).

Es ist wichtig, dass bei nachlassender Konzentration und Aufnahmefähigkeit der Kinder, Übungen beendet und etwas anderes gespielt werden sollte, damit die Motivation der Kinder an der Veranstaltungsreihe aufrecht erhalten werden kann.²¹⁹ Hierzu eignet sich auch das in Anhang 8 aufgeführte Bewegungsspiel.

Übungseinheit 11: Buchstaben

Der Kinderbereich der Bibliothek wird an diesem Tag mit Buchstaben, entweder selbstgebastelt aus Moosgummi oder gekauft, dekoriert.

Buchstabengeschenke: Ein Kind sagt seinen Namen und den ersten Buchstaben seines Namens. Es erhält passend dazu von der Gruppenleiterin einen Buchstaben in Form von Russischem Brot. Diesen Buchstaben zeigt das Kind den anderen Kindern.

²¹⁷ Vgl. Küspert/Schneider (2008), S. 52.

²¹⁸ Vgl. ebd., S. 54.

²¹⁹ Vgl. auch Fröhlich/Metz/Petermann (2010), S. 52 f.

Nun können sich die Kinder Geschenke ausdenken, die mit dem Buchstaben beginnen.

Im Anschluss wird den Kindern das Buch „Klara schreibt mit blauer Tante“ von Andrea Schomburg²²⁰, falls erhältlich in Form eines Bilderbuchkinos, in Form des dialogischen Vorlesens präsentiert. Das Buch spielt mit Reimen und vertauscht Laute und eignet sich aus diesem Grund zur Förderung der phonologischen Bewusstheit.

Übungseinheit 12: Abschluss der Veranstaltungsreihe mittels eines Bilderbuchkinos oder Kamishibai und Wiederholung ausgewählter Übungen

In dieser Einheit können nun mittels eines Bilderbuchkinos²²¹ oder Kamishibais die bereits erlernten Bereiche der phonologischen Bewusstheit spielerisch abgefragt werden. Zum Beispiel kann man mit den Kindern rund um die eingesetzte Geschichte Reime finden und weiterreimen, Silben klatschen oder Gegenstände suchen, in denen sich ein bestimmter Laut versteckt.

Exemplarisch werden an dieser Stelle die folgenden Bilderbücher für den Einsatz in der letzten Übungseinheit aufgeführt²²²:

- „Der Löwe, der nicht schreiben konnte“ von Martin Baltscheit
- „Kamfu mir helfen?“ von Barbara Schmidt und Dirk Schmidt

Anschließend wird das Spiel aus Anhang 9 eingesetzt. Die Bibliothekarin erklärt den Kindern, dass sie heute einige Sachen von Zuhause mitgebracht hat und nun von den Kindern wissen möchte, welche der Gegenstände mit dem Laut >m< beginnen und welche nicht. Hierzu holt sie die Gegenstände hervor und breitet sie in der Mitte des Sitzkreises vor den Kindern aus. Jedes Kind soll sich nun einen Gegenstand auswählen und ihn benennen, um danach seine Einschätzung des Anfangslautes abzugeben. Nachdem alle Kinder an der Reihe waren, werden die Gegenstände zurück in die Mitte des Kreises gelegt. Die Kinder sollen sich nun mit dem Rücken zum Kreis setzen. Die Bibliothekarin entfernt einen Gegenstand und die Kinder sollen, nachdem sie sich wieder umgedreht haben, erraten welcher Gegenstand fehlt.

²²⁰ Dieses Bilderbuch wurde in den Lesenetz-Buchtipps des Lesenetzes Hamburg aufgefunden. Online verfügbar unter: <http://www.lesenetz-hamburg.de/buchtipps-rezensionen/509/311>.

²²¹ Tipps für die thematische Auswahl von Bilderbüchern für Kinder ab drei Jahren finden sich in Anhang 7.

²²² Diese Buchauswahl basiert auf einer Empfehlung von Albers (2015), S. 34 f. und S. 38.

In dieser letzten Übungseinheit ist es wichtig, auch die Eltern noch einmal zu motivieren die gezeigten Übungen, das Vorlesen und Betrachten von Bilderbüchern oder den Umgang mit Medien in den Alltag der Kinder einzubinden. Die Bibliothekarin sollte an dieser Stelle betonen, dass sie weiterhin jederzeit als Ansprechpartnerin für Spiele und Literaturempfehlungen zur Sprachförderung den Eltern zur Seite steht.

5 Schlussbetrachtung und Ausblick

Die phonologische Bewusstheit ist einer der Pfeiler sprachlichen Kompetenzerwerbs. Der Status quo der frühkindlichen Förderung der phonologischen Bewusstheit in Kindergärten und Öffentlichen Bibliotheken zeigt auf, dass der Bereich der differenzierten Sprachförderung, besonders im bibliothekarischen Bereich, ausbaufähig ist. Jedoch bieten die bisherigen bibliothekarischen Programme im Bereich der frühkindlichen Leseförderung wichtige Anknüpfungspunkte für das erstellte Konzept. So werden Eltern durch Angebote wie „Bücherbabys“, „Gedichte für Wichte“ und die „Literarische Krabbelgruppe“ auf die Wichtigkeit ihrer Rolle als Sprachvorbilder aufmerksam gemacht und ihnen werden Anregungen für einen gelungenen und förderlichen Umgang mit Sprache im häuslichen Umfeld geboten. Die Kleinkinder werden durch regelmäßige Fingerspiele, Reime, Kniereiter Lieder und Geschichten in ihrer Sprachentwicklung und in Ansätzen im Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne gefördert.

Im praktischen Teil dieser Arbeit wurde eine Veranstaltungsreihe zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in Öffentlichen Bibliotheken konzipiert. Die Erstellung eines detaillierten Übungsplans erfolgte unter Berücksichtigung der organisatorischen Rahmenbedingungen, Methodenwissens der vorgestellten, bereits etablierten Modelle und mit einer inhaltlichen Beschreibung der einzelnen Module. Die Beschreibungen können somit Anstöße für die Gestaltung von Übungen und Spielen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit geben und bieten einen Überblick über die einzelnen Bereiche dieser Kompetenz. Dabei konnte sowohl die phonologische Bewusstheit im weiteren wie im engeren Sinne berücksichtigt werden.

Die Veranstaltungsreihe erreicht nicht in Gänze die Niedrigschwelligkeit einer „Gedichte-für-Wichte-Gruppe“, da die erfolgreiche und gezielte Förderung nur bei Einhaltung einer bestimmten Gruppengröße gelingt. Abhängig von den Personalkapazitäten der Bibliothek und der noch ausstehenden Erprobung in der Praxis, können diese Vorgaben auch wieder geändert werden. Jedoch bleibt festzuhalten, dass grundsätzlich kein Eintritt veranschlagt wird, womit keine

einkommensbezogene Schwelle eingeführt wird. Daher wird insbesondere der sozialen Komponente besonderer Förderwürdigkeit Rechnung getragen.

Das vorliegende Konzept bedarf in einem nächsten Schritt einer Erprobung und Anpassung durch die Praxis, um so die einzelnen Übungseinheiten und die Einbeziehung der Eltern schrittweise zu verbessern, auszubauen und die Bibliothek als Partner in der Sprach- und Leseförderung zu etablieren. Um sprachliche Lernerfolge festhalten zu können, wäre eine wissenschaftliche Begleitung der Veranstaltungsreihe wünschenswert, die die möglichen Lernfortschritte der Kinder im Bereich der phonologischen Bewusstheit festhalten könnte. Auch die Zufriedenheit der Eltern und der Kinder mit der Veranstaltungsreihe sind wichtige zu evaluierende Faktoren in diesem Zusammenhang.

Für die Zukunft ist es bedeutsam, dass sich die Bibliothekswissenschaft im Bereich des Öffentlichen Bibliothekswesens stärker als bisher mit der Thematik der phonologischen Informationsverarbeitung und insbesondere mit der Komponente der phonologischen Bewusstheit auseinandersetzt und diese in ihrer Veranstaltungsarbeit stärker berücksichtigt. Neben der Leseförderung sollte somit zukünftig die gezielte Sprachförderung eine wichtige Position in der Konzeption von Veranstaltungen im Kinderbereich von Öffentlichen Bibliotheken einnehmen. Auch die Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen wie der empirischen Bildungsforschung, Kognitionspsychologie und Pädagogik sollte aus diesem Grund ausgebaut und intensiviert werden.

Wie die Evaluationen der Trainingsprogramme und die aufgeführten Meta-Analysen zeigen konnten, bedarf es einer regelmäßigen Förderung der phonologischen Bewusstheit, um nachhaltige Effekte zu erzielen. Diese kann nur gelingen, wenn Bibliotheken und Eltern, aber auch die Kitas in diesem Bereich miteinander kooperieren. Eine singuläre Förderung durch das erarbeitete Veranstaltungskonzept wird aus Sicht der Verfasserin zu keinen nachhaltigen Effekten im Bereich der phonologischen Bewusstheit führen. Nur wenn die Eltern die Anregungen aus der Veranstaltung auch Zuhause umsetzen und versuchen ihrer Rolle als Sprachvorbilder gerecht zu werden, kann eine nachhaltige und wirkungsvolle Förderung der phonologischen Bewusstheit gelingen.

Im Hinblick auf die in der Einleitung aufgeführten Funktionen von Sprache, bleibt also zur Bedeutung der Förderung der phonologischen Bewusstheit durch entsprechende Programme festzuhalten:

*Die sprachlichen Kompetenzen eines Kindes bestimmen entscheidend mit, wie erfolgreich seine Bildungskarriere verläuft oder verlaufen kann.*²²³

²²³ Jampert et al. (2007), S. 18.

Literaturverzeichnis

Albers, Timm (2015): Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Artelt, Cordula; McElvany, Nele; Christmann, Ursula; Richter, Tobias; Groeben, Norbert; Köster, Juliane; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Ostermeier, Christian; Schiefele, Ulrich; Valtin, Renate; Ring, Klaus (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. (Bildungsforschung ; 17). [PDF] Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf (Zugriff am: 27.07.2015).

AUDIYOU (o.J.): Über AUDIYOU [Homepage] Online verfügbar unter: <http://www.audiyou.de/ueberaudiyou.html> (Zugriff am: 16.08.2015).

Barth, Karlheinz; Gomm, Berthold (2008): Gruppentests zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (PB-LRS). In: Schneider, Wolfgang; Marx, Harald; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Diagnostik von Rechtschreibleistungen und –kompetenz. Göttingen [u.a.]: Hogrefe. (Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik: Tests und Trends ; Neue Folge 6). S. 7-43.

BISS (2015): BISS – Bildung durch Sprache und Schrift: Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC) [Homepage] Online verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&Id=1> (Zugriff am: 27.07.2015).

BMBF (2014): Lesestart – mehr Bildungsgerechtigkeit von Anfang an. [Homepage] Online verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/de/16093.php?hilite=lesestart> (Zugriff am: 16.08.2015).

Bölte, Jens; Zwitserlood, Pienie (2006): Laut- und Wortwahrnehmung. Phoneme and word processing. In: Funke, Joachim; Frensch, Peter A. (Hrsg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition. (Handbuch der Psychologie ; 5). Göttingen [u.a.]: Hogrefe. S. 584-591.

Bradley, Lynette; Bryant, Peter (1985): Rhyme and reason in reading and spelling. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.

Bryant, Peter; Bradley, Lynette; MacLean, Morag; Crossland, Jennifer (1989): Nursery rhymes, phonological skills, and reading. In: Journal of Child Language, 16 (2), S. 407–428.

Buchstart Hamburg (2015): „Gedichte für Wichte“. Bücherspaß für Kinder unter 3. Alle Orte und Termine – Sommer 2015. [PDF] Online verfügbar unter: <http://www.buchstart-hamburg.de/download/flyer-gedichte-fuer-wichte-2015-06.pdf> (Zugriff am: 16.08.2015).

Bus, Adriana G.; Van Ijzendoorn, Marinus H. (1999): Phonological awareness and early reading. A meta-analysis of experimental training studies. In: Journal of Educational Psychology, 91 (3), S. 403-414.

Costard, Sylvia (2007): Störungen der Schriftsprache. Modellgeleitete Diagnostik und Therapie. 63 Tabellen. Stuttgart [u.a.]: Thieme.

Dankert, Birgit (1999): Die Bibliotheken. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich; Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur. S. 473-476.

Dubowy, Minja; Ebert, Susanne; Von Maurice, Jutta; Weinert, Sabine (2008): Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 40 (3), S. 124-134.

Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Glossar. (Bildungsforschung ; 29/II). S. 289-297. [PDF] Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf (Zugriff am: 30.07.2015).

Ehmig, Simone C.; Reuter, Timo (2013): Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007 – 2012. [PDF] Online verfügbar unter: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=951> (Zugriff am: 08.08.2015).

Ehmig, Simone C.; Reuter, Timo (2011): Außerschulische Leseförderung in Deutschland. Strukturelle Beschreibung der Angebote und Rahmenbedingungen in Bibliotheken, Kindertageseinrichtungen und kultureller Jugendarbeit. (Schriftenreihe der Stiftung Lesen ; 11). Mainz: Stiftung Lesen.

Ehri, Linnea C.; Nunes, Simone R.; Willows, Dale M.; Schuster, Barbara Valeska; Yaghoub-Zareh, Zohreh (2001): Phonemic awareness instruction helps children learn to read. Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. In: Reading Research Quarterly, 36 (3), S. 250-287.

Falk, Simone (2008): Phonische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. (Bildungsforschung ; 29/II). S. 11-30. [PDF] Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf (Zugriff am: 30.07.2015).

Fischer, Melanie Y.; Pfof, Maximilian (2015): Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? Eine meta-analytische Untersuchung der Auswirkungen deutschsprachiger Trainingsprogramme auf den Schriftspracherwerb. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 47 (1), S. 35-51.

Fox, Annette V. (2005): Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb, Differenzialdiagnostik, Therapie. 3. überarb. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner.

Freie und Hansestadt Hamburg, Pressestelle des Senats (2007): Hamburg feiert Buchstart-Tag – Startschuss für die Programme in den Stadtteilen, Buchstart präsentiert: „Gedichte für Wichte“. [PDF] Online verfügbar unter: <http://www.buchstart-hamburg.de/download/buchstart-einladung.pdf> (Zugriff am: 08.08.2015)

Fried, Lillian (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. [PDF] Online verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf (Zugriff am: 30.07.2015).

Fröhlich, Linda P.; Metz, Dorothee; Petermann, Franz (2010): Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen. Das Lobo-Kindergartenprogramm. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Fröhlich, Linda P.; Metz, Dorothee; Petermann, Franz (2009): Kindergartenbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit „Lobo vom Globo“. In: Kindheit und Entwicklung, 18 (4), S. 204-212.

Goldammer, Ariane von; Mähler, Claudia; Hasselhorn, Marcus (2011): Determinanten von Satzgedächtnis-Leistungen bei deutsch- und mehrsprachigen Vorschulkindern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 43 (1), S. 1-15.

Günther, Herbert; Fritsch, Susanne (2015): Sprache und Schrift in der Kita. Der gelungene Start in den Schriftspracherwerb. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Hartmann, Regina; Thomé, Günther (2009): Richtig schreiben lernen mit dem Aufbaukonzept. Übungen und Tipps für die Grundschule und davor. Braunschweig: Westermann.

Hachmann, Ute (2008): „Schon Babys können lesen – frühe Sprachförderung mit dem Buch“. Bedeutung der frühkindlichen Sprach- und Leseförderung und ausgewählte Angebote und Leistungen von öffentlichen Bibliotheken. (Expertendossier mekonet). [PDF] Online verfügbar unter: https://www.oebib.de/fileadmin/redaktion/lesefoerderung/Materialien/Bibliothek_und_Kindergarten/Gastbeitrag_Schon_Babys_k_246__1.pdf (Zugriff am: 26.08.2015).

Hurrelmann, Bettina (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 37-60.

IFLA (2008): Richtlinie für Bibliotheksdienstleistungen für Babys und Kleinkinder. (IFLA Professional Reports, 100.). [PDF] Online verfügbar unter: <http://archive.ifla.org/VII/d3/pub/Profrep100-de.pdf> (Zugriff am: 13.07.2015).

InterVal (2013): Executive summary. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF Initiative „Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen“. [PDF] Online verfügbar unter: http://www.lesestart.de/fileadmin/daten/Lesestart/InterVal_Summary_Erstes_Jahr_Lesestart.pdf (Zugriff am: 08.08.2015)

Jampert, Karin; Best, Petra, Guadatiello, Angela; Holler, Doris; Zehnbauer, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. 2. überarb. Aufl. Weimar [u.a.]: Verlag das Netz.

Jansen, Heiner (2004): Früherkennung und Frühförderung bei Risiken zu Ausbildung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In: Thomé, Günther (Hrsg.): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. Weinheim [u.a.]: Beltz. S. 108-127.

Jansen, Heiner; Mannhaupt, Gerd; Marx, Harald; Skowronek, Helmut (2002): BISC. Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. 2., überarb. Aufl. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Jansen, Heiner; Marx, Harald (1999): Phonologische Bewußtheit und ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb. In: Forum Logopädie, 2, S. 7-16.

Kany, Werner; Schöler, Hermann (2014): Theorien zum Spracherwerb. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Theorien der Entwicklungspsychologie. Berlin [u.a.]: Springer. S. 468-485.

Kany, Werner; Schöler, Hermann (2010): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. 2., erw. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Keller-Loibl, Kerstin; Brandt, Susanne (2015): Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken. Berlin [u.a.]: De Gruyter Saur.

Keller-Loibl, Kerstin (2014): Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit. 2. vollst. überarb. und erw. Aufl. Bad Honnef: Bock + Herchen.

Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang (2008): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 6. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Küspert, Petra (2007): Frühförderung im Kindergarten bei Verdacht auf Legasthenie. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, 155 (4), S. 345-350.

Küspert, Petra (1998): Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewußtheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt a. M.: Lang.

Landerl, Karin; Kronbichler, Martin (2007): Neurokognitive Leseverarbeitung. In: Kaufmann, Liane; Nürk, Hans Ch.; Konrad, Kerstin; Willmes, Klaus (Hrsg.): Kognitive Entwicklungsneuropsychologie. Göttingen [u.a.]: Hogrefe. S. 362-382.

Landesverband der Volkshochschulen Sachsen-Anhalt (o. J.): Kinderwelten entdecken. Soziale und kulturelle Integration in gesellschaftlichen Brennpunkten Sachsen-Anhalts. Spracherwerb im Kindergarten. S. 45 [PDF] Online verfügbar unter: http://www.vhs-st.de/familienwelten/wp-content/uploads/2011/12/Erzieherbroschuere_Spracherwerb.pdf (Zugriff am: 08.08.2015)

Landschulrat für Vorarlberg (2013): Lese.Start. Förderkatalog I mit Leseprofil. [PDF] Online verfügbar unter: <http://www.fruehe-bildung.at/downloads/foerderkatalog1.pdf> (Zugriff am: 08.08.2015).

Langlotz, Christel; Bingel Bela (2008): Kinder lieben Rituale. Kinder im Alltag mit Ritualen unterstützen und begleiten. Münster: Ökotoxia-Verl.

Lesestart (o. J.): Leseempfehlungen für Kindergartenkinder. [Homepage] Online verfügbar unter: <http://www.lesestart.de/leseempfehlungen/leseempfehlungen-fuer-kindergartenkinder/> (Zugriff am: 07.08.2015).

Lexikon online für Psychologie und Pädagogik (2013): Bodeneffekt. [Homepage] Online verfügbar unter: <http://lexikon.stangl.eu/10195/bodeneffekt-floor-effect/> (Zugriff am: 02.08.2015).

Lisker, Andrea (2011): Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. [PDF] Online verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf (Zugriff am: 04.08.2015)

Lisker, Andrea (2010): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. [PDF] Online verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf (Zugriff am: 04.08.2015).

List, Gudula (2014): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. 3. überarb. Aufl. (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen ; 11). [PDF] Online verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Spracherwerb_Ausbildung_Kompetenzen_Band11_3Auflg_2014_List.pdf (Zugriff am: 07.08.2015).

Lundberg, Ingvar; Frost, Jørgen; Petersen, Ole-Peter (1988): Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. In: Reading Research Quarterly, 23 (3), S. 263-284.

Marx, Peter (2007): Lese- und Rechtschreiberwerb. Paderborn [u.a.]: Schöningh.

Marx, Peter; Weber, Jutta (2006): Vorschulische Vorhersage von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Neue Befunde zur prognostischen Validität des Bielefelder Screenings (BISC). In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (4), S. 251–259.

Marx, Peter; Weber, Jutta; Schneider, Wolfgang (2005): Phonologische Bewusstheit und ihre Förderung bei Kindern mit Störungen der Sprachentwicklung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37 (2), S. 80–90.

Marx, Harald; Jansen, Heiner; Mannhaupt, Gerd; Skowronek, Helmut (1993): Prediction of difficulties in reading and spelling on the basis of the Bielefeld Screening. In: Grimm, Hannelore; Skowronek, Helmut (Hrsg.): Language acquisition problems and reading disorders. Aspects of diagnosis and intervention. Berlin [u.a.]: De Gruyter. S. 219-241.

Metz, Dorothee; Fröhlich, Linda P.; Petermann, Franz (2010): Schulbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen. Das Lobo-Schulprogramm. Göttingen: Hogrefe.

Musixmatch (2015): Alle Kinder lernen lesen. Klaus Neuhaus. [Homepage] Online verfügbar unter: <https://www.musixmatch.com/lyrics/Klaus-Neuhaus/Alle-Kinder-lernen-lesen#> (Zugriff am: 08.08.2015).

Näger, Sylvia (2007): Sprachliche Bildung durch Medienarbeit. Lyrik auf Tonträgern, fotografiert, und im Bilderbuch-Kino. In: Jampert, Karin; Best, Petra, Guadatiello, Angela; Holler, Doris; Zehnbaauer, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. 2. überarb. Aufl. Weimar [u.a.]: Verlag das Netz. S. 47-51.

Näslund, Jan C.; Schneider, Wolfgang (1996): Kindergarten letter knowledge, phonological skills and memory processes. Relative effects on early literacy. In: Journal of Experimental Child Psychology, 62 (1), S. 30-59.

Petermann, Franz; Fröhlich, Linda P.; Metz, Dorothee; Koglin, Ute (2010): Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter. Das Lobo-Programm. Göttingen: Hogrefe.

Plume, Ellen; Schneider, Wolfgang (2004): Hören, lauschen, lernen II. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Arbeitsmaterial. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Ptok, Martin; Berendes, Karin; Gottal, Stephanie; Grabherr, Britta; Schneeberg, Jennifer; Wittler, Marion (2008): Phonologische Verarbeitung. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, 156 (9), S. 860-866.

Ptok, Martin; Berendes, Karin; Gottal, Stephanie; Grabherr, Britta; Schneeberg, Jennifer; Wittler, Marion (2007): Lese-Rechtschreibstörung. Die Bedeutung der phonologischen Informationsverarbeitung für den Schriftspracherwerb. In: HNO, 55 (9), S. 737-747.

Roth, Ellen; Schneider, Wolfgang (2002): Langzeiteffekte einer Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis auf den Schriftspracherwerb. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16 (2), S. 99-107.

Rothe, Evelyn; Grünling, Carolin; Ligges, Marc; Fackelmann, Johann; Blanz, Bernhard (2004): Erste Auswirkungen eines Trainings der phonologischen Bewusstheit bei zwei unterschiedlichen Altersgruppen im Kindergarten. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 32 (3), S.167–176.

Schäfer, Blanca; Wessels, Sonja; Fricke, Silke (2015): Phonologische Bewusstheit bei 3-Jährigen – eine Pilotstudie. In: Sprache, Stimme, Gehör, 39, S. 19-23.

Schneider, Wolfgang; Berger, Nicole (2014): Gedächtnisentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin [u.a.]: Springer. S. 202-233.

Schneider, Wolfgang (2012): Die Relevanz früher phonologischer Bewusstheit für den späteren Schriftspracherwerb. In: Frühe Bildung, 1 (4), S. 220-225.

Schneider, Wolfgang; Marx, Peter (2008): Früherkennung und Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Petermann, Franz; Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie. (Enzyklopädie der Psychologie ; 7). Göttingen [u.a.]: Hogrefe. S. 237-273.

Schneider, Wolfgang (2004): Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13-36.

Schneider, Wolfgang; Roth, Ellen; Ennemoser, Marco (2000): Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia. A comparison of three Kindergarten intervention programs. In: Journal of Educational Psychology, 92 (2), S. 284-295.

Schneider, Wolfgang; Roth, Ellen; Küspert, Petra (1999): Frühe Prävention von Lese- Rechtschreibproblemen. Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewußtheit bei Kindergartenkindern. In: Kindheit und Entwicklung, 8 (3), S. 147-152.

Schneider, Wolfgang; Näslund, Jan C. (1993): The impact of early metalinguistic competencies and memory capacities on reading and spelling in elementary school: results of the Munich longitudinal study on the genesis of individual competencies (LOGIC). In: European Journal of Psychology of Education, 8 (3), S. 273-287.

Schnitzler, Carola (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart: Thieme.

Schründer-Lenzen, Agi (2013): Schriftspracherwerb. 4., völlig überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2015): Bildung für Berlin. Phonologische Bewusstheit. [PDF] Online verfügbar unter: http://www.foermig-berlin.de/materialien/phonologische_bewusstheit.pdf (Zugriff am: 08.08.2015)

Sennlaub; Gerhard (2011): Zehn zahme Zebras. Im Kindergarten phonologische Bewusstheit entwickeln. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Siegler, Robert; DeLoache, Judy; Eisenberg, Nancy (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 1. Aufl. München: Elsevier, Spektrum, Akad. Verl. Hier S. 409-468.

Skowronek, Helmut; Marx, Harald (1989): Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche. Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. In: Heilpädagogische Forschung, 15 (1), S. 38-49.

Stadt Köln (2015): BücherBabys. [Homepage] Online verfügbar unter: <http://www.stadt-koeln.de/leben-in-koeln/stadtbibliothek/lesen-und-lernen/buecherbabys> (Zugriff am: 08.08.2015).

Stadt Würzburg (o. J.): Stadtbücherei Würzburg. Kinder- und Jugendbücherei. Bücherbabys. [Homepage] Online verfügbar unter: <http://www.wuerzburg.de/de/buerger/stadtbuecherei/kinderbuecherei/buecherbabys/20203.Buecherbabys.html> (Zugriff am: 06.08.2015).

Stadtbüchereien Landeshauptstadt Düsseldorf (2015): Lesegarten. Literarische Krabbelgruppe. [Homepage] Online verfügbar unter: <http://www.duesseldorf.de/stadtbuechereien/kinder/lesegarten.shtml> (Zugriff am: 08.08.2015).

Stiftung Lesen (2015a): Lesestart II vorbereiten, durchführen, nachhaltig machen. Zwei Module für ihre erfolgreiche Umsetzung in der Bibliothek. [PDF] Online verfügbar unter: http://www.lesestart.de/fileadmin/daten/Lesestart/Grundlagen/150223_Lesestart-Leitfaden_fuer_Bibliotheken.pdf (Zugriff am: 07.08.2015).

Stiftung Lesen (2015b): Leipziger Lesekompass. Fürs Lesen begeistern. [Homepage] Online verfügbar unter: <https://www.stiftunglesen.de/programmbereich/kindertagesstaette/leipziger-lesekompass> (Zugriff am: 04.08.2015).

Stiftung Lesen (2014a): Ehrenamtliches Engagement in der Leseförderung. Rolle, Qualifikation und Motivation. [Präsentation] Online verfügbar unter: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1201> (Zugriff am: 03.08.2015).

Stiftung Lesen (2014b): Lesestart: Bibliotheks-FAQ. [PDF] Online verfügbar unter: http://www.lesestart.de/fileadmin/daten/Lesestart/Grundlagen/FAQ_Bibliotheken_Oktober2014.pdf (Zugriff am: 08.07.2015).

Stiftung Lesen (2014c): Lesestart Praxis-Seminar. Frühkindliche Leseförderung in der Bibliothek. Handreichung für Multiplikatoren. [PDF] Online verfügbar unter: http://www.lesestart.de/fileadmin/daten/Lesestart/Lesestart-Seminarhandreichung_2013_kl.pdf (Zugriff am: 08.08.2015).

Suchodoletz, Waldemar von (2008): Sprech- und Sprachstörungen. In: Petermann, Franz (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe. S. 223-237.

Testzentrale (2015): BISC. [Homepage] Online verfügbar unter: <http://www.testzentrale.de/programm/bielefelder-screening-zur-fruherkennung-von-lese-rechtschreibschwierigkeiten.html> (Zugriff am: 30.07.2015).

Tunmer, William E.; Hoover, Wesley A. (1992): Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: Gough, Philip B.; Ehri, Linnea C.; Treiman, Rebecca (Hrsg.): Reading acquisition. Hillsdale, New York [u.a.]: Erlbaum. S. 175-214.

Tunmer, William E.; Bowey, Judith A. (1984): Metalinguistic awareness and reading acquisition. In: Tunmer, William E.; Pratt, Christopher; Herriman, Michael L. (Hrsg.): Metalinguistic awareness in children. Theory, research, and implications. (Springer series in language and communication ; 15). Berlin [u.a.]: Springer. S. 144-168.

Wagner, Richard K.; Torgesen, Joseph K. (1987): The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. In: Psychological Bulletin, 101 (2), S. 192-212.

Weinert, Sabine; Doil, Hildegard; Frevert, Sabine (2008): Kompetenzmessungen im Vorschulalter. Eine Analyse vorliegender Verfahren. In: Roßbach, Hans-Günther; Weinert, Sabine (Hrsg.): Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich. Förderbarkeit, Bedeutung, Messung. (Bildungsforschung ; 24). S. 89-209 [PDF] Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierundzwanzig.pdf (Zugriff am: 28.07.2015).

Whitehurst, Grover J.; Falco, Francine L.; Lonigan, Christopher J.; Fischel, Janet E.; DeBaryshe, Barbara D.; Valdez-Menchaca, Marta C.; Caulfield, Marie (1988): Accelerating language development reading through picture book reading. In: *Developmental Psychology*, 24 (4), S. 552-559.

Wolf, Maryanne; Bowers, Patricia G. (1999): The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. In: *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), S. 415-438.

Anhang

Anhang 1

Kindliche Entwicklung des Lautsystems und der Aufbau des Phoneminventars

(Quelle: Falk (2008), S. 29 f.)

Phase/Alter	Erwerbsschritt
Zweite Hälfte des 1. Lebensjahres (ab 0;6)	<p><i>Perzeption</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kind kann die Erwerbssprache sicher identifizieren • die Unterscheidungsfähigkeit für nicht-muttersprachliche Laute nimmt ab • Kind erkennt seinen Namen • es reagiert auf die Vertauschung von Lauten oder Wörtern in Silben oder Phrasen <p><i>Produktion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • erste silbenähnliche Strukturen und wiederholte Intonationsmuster • Kind vokalisiert nicht mehr gleichzeitig mit Eltern und übernimmt manchmal die Initiative im „Gespräch“

-Teil 2 der Tabelle befindet sich auf der nächsten Seite-

Einwortphase beginnt (ab 0;11)	<p><i>Perzeption</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kind unterscheidet am besten das Lautinventar der Erwerbssprache • Sensibilität für phonotaktische Regularitäten (z.B. Allophone und ihre Umgebungen) wächst • Kind kann trochäische und jambische Betonungsmuster in flüssiger Rede erkennen • es nimmt unbetonte Silben (Funktionswörter) wahr • es erkennt die prosodische Struktur von Sätzen wieder, identifiziert Satz- und Phrasengrenzen anhand von Pausen • Sprecherwechsel beeinträchtigt nicht mehr das (Wieder-)Erkennen von Wörtern <p><i>Produktion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kind übt verschiedene Artikulationsarten und -orte ein (vermehrt Plosive, Nasale) • es produziert kanonische Silben (teilweise redupliziert) und erste geschlossene Silben • Vokale ähneln der Zielsprache • Intonationsmuster haben starke Ähnlichkeit mit der Zielsprache • erste Fragekonturen treten auf
50-Wort-Grenze (um 1;6)	<p><i>Perzeption</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • der unbetonte Artikel dient zur Vorhersage der Kategorie Nomen • Kind unterscheidet gut zwischen Minimalpaaren <p><i>Produktion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kind äußert vermehrt Frikative und Affrikaten • am Silbenende treten vermehrt Konsonantencluster auf • trochäische Zweisilber treten verstärkt auf
Während beginnender Zweiwortphase (ca. 1;6-1;11)	<p><i>Produktion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Konsonantencluster am Silbenende und -beginn • überwiegend geschlossene Silben • beginnende Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen • Kind artikuliert mehrsilbige Wörter und Jamben • erste Komposita treten auf • erste Mehrwortäußerungen mit Pausen
Zweite Hälfte des 3. Lebensjahres (um 2;6)	<p><i>Produktion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kind produziert stabil Lang- und Kurzvokale • Frikativverbindungen am Silbenanfang erscheinen • mehrgliedrige Konsonantencluster im Silbenende und -anfang treten auf • Komposita werden richtig betont, ebenso Jamben und Mehrsilber • flüssigere Sprache, kürzere Pausen, phrasenfinale Silbendehnung • Satzakkente zur Fokus- und Kontrastmarkierung • differenzierte Fragekonturen

Anhang 2

Meilensteine der Sprachentwicklung

(Quelle: Weinert/Doil/Frevert (2008), S. 95 f.)

Meilensteine und Entwicklungslinien des Spracherwerbs

Erstes Lebensjahr. Der Erwerb der Sprache beginnt bereits vorgeburtlich; dies belegen frühe Präferenzen und Wiedererkennensleistungen, die die Kinder unmittelbar nach der Geburt zeigen. Deutlich bevor sie mit ca. 10 bis 14 Monaten beginnen, erste Wörter bedeutungsvoll zu gebrauchen, erwerben sie in der Regel ein differenziertes phonologisch-prosodisches Wissen über die Laut- und Gliederungsstruktur ihrer Muttersprache (muttersprachlich bedeutsame Lautkategorien und muttersprachtypische Lautkombinationsregeln; Sprachrhythmik und -melodie). Dieses Wissen erlaubt es, die Sprachverarbeitung und Speicherung muttersprachspezifisch zu optimieren. Zugleich bilden diese frühen Wissensbestände einen wichtigen Einstiegsmechanismus in den Erwerb weiterer Sprachkomponenten, speziell den Wortschatz- und Grammatikerwerb (für einen Überblick Hennon et al., 2000; Weinert, 2006).

Zweites Lebensjahr. Gerade einmal 9 Monate alt, beginnen die Kinder erste Wörter zu verstehen und verfügen bereits wenige Monate später, zu Beginn des produktiven Wortschatzerwerbs mit ca. 12 Monaten, über einen geschätzten rezeptiven Wortschatz von ca. 60 Wörtern. Mit etwa 18 Monaten, wenn die Kinder ca. 50 Wörter produktiv und ungefähr 200 Wörter rezeptiv beherrschen, beschleunigt sich ihr Wortlernen deutlich („Wortschatzspurt“). Von nun an lernen sie durchschnittlich etwa neun neue Wörter pro Tag hinzu. Dabei vermögen sie eine erste, noch vorläufige Bedeutung eines neuen Wortes oftmals nach nur einmaliger Präsentation zu erschließen („fast mapping“) und nutzen aktiv und höchst flexibel unterschiedliche Quellen, um die Referenz (Wort-Objekt Zuordnung) und die Extension eines neuen Wortes (Ausdehnung der Wortbedeutung auf weitere Objekte) zu erschließen. Diese Quellen reichen von sozial-kommunikativen (gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus, mütterliche Blickrichtung, Gesichtsausdruck, Intonation, nicht-sprachliche Gesten) bis hin zu formal-sprachlichen (Wortart, Syntax) Hinweisen auf die Bedeutung neuer Wörter. Wenn die Kinder ca. 100 bis 200 Wörter beherrschen und erste Wortkombinationen bilden, treten vermehrt auch Verben und Adjektive hinzu. Ein produktiver Wortschatz von weniger als 50 Wörtern mit 24 Monaten stellt einen Risikofaktor für den weiteren Spracherwerb dar.

Drittes Lebensjahr. Ab einem Wortschatzumfang von ca. 300 bis 400 Wörtern nimmt die Fähigkeit, unterschiedliche Sachverhalte in zunehmend komplexeren Sätzen variabel auszudrücken, rasch zu. Bis zum Alter von etwa drei Jah-

ren steigt die durchschnittliche Äußerungslänge auf ca. 4,5 Morpheme (bedeutungstragende Einheiten: *Hund-e*, *Katze-n* = je 2 Morpheme) an. Nunmehr beherrschen die Kinder in der Regel die wesentlichen Spielarten einfacher Sätze, teilweise bis zu einer Länge von 10 bis 11 Wörtern.

In den folgenden 1 bis 2 Jahren wird die Kontrolle über zunehmend komplexere Satzgefüge (Relativsätze, Temporalsätze usw.) erworben. In engem Zusammenhang mit der Entwicklung von Nebensätzen wird dabei auch die Bedeutung von Wörtern abgeleitet, die verschiedene Propositionen verbinden (bevor, nachdem, als, falls, seit, aber, obwohl usw.), und zugleich wird eine zunehmende Dekontextualisierung der Sprache möglich.

Dabei stellt der Erwerb der Sprache keine einfache schrittweise Annäherung an die Erwachsenensprache dar. Vielmehr finden im Laufe des Spracherwerbs systeminterne Reorganisationen statt. Scheinbare „Fehler“ auf der Oberflächenebene können entsprechend entwicklungspsychologische Fortschritte indizieren, etwa wenn die Kinder statt „er ging“, „er gehe“ oder statt „die Teller“, „die Tellers“ sagen oder Neukonstruktionen wie „verblättern“, „verposten“ oder „unshorten“ bilden. Solche Fehler verweisen darauf, dass die Kinder das Sprachsystem selbst (unabhängig von der kommunikativen Nützlichkeit) – wenngleich nicht bewusst – analysieren. Die hiermit verbundenen metaprozeduralen Reorganisationen werden teilweise als Zwischenschritte zur bewussten Reflexion über Sprache betrachtet (Karmiloff-Smith, 1992).

Anhang 3

Die „Sprachpyramide nach Wendlandt“

(Quelle der Abbildung: Landesverband der Volkshochschulen Sachsen-Anhalt (o. J.), S. 45. Nach Wendlandt, Wolfgang (2006): Sprachstörungen im Kindesalter. 5. vollst. überarb. Aufl. (Forum Logopädie). Stuttgart: Thieme. S. 31)

Beispiele	Sprachverständnis	Lautbildung	Wortschatz	Grammatik	Sprachverständnis	Alter
„Als ich noch jünger war, habe ich mich noch nicht alleine angezogen.“	sämtliche Laute können deutlich und korrekt gebildet werden	umfangreicher Wortschatz ermöglicht differenziertes Sprechen / abstrakte Begriffe können auf kindlichem Niveau sicher verwendet werden	Grammatik größtenteils richtig (S-P-O) / eigene Gedanken und Vorstellungen werden abwechslungsreich angewendet (Zeiten, Plural) / sinnhaftes Nacherzählen			ca. 6 Jahre
„Gestern war ich mit Papa beim Einkaufen. Da bin ich ge(s)toltper und hinfallen. Da hab ich danz laut deschreit.“	Bis auf schwierige Lautverbindungen (br, gl, ...) wird die Aussprache beherrscht / eventuelles physiologisches „Stottern“ (lockere Laut-, Wortwiederholungen)	Wortschatz erweitert sich stetig / z.B. Farben Pronomen werden mit angewendet	Nebensätze werden angewandt / komplexe Sätze gebildet / schwierige Satzkonstruktionen evtl. noch fehlerhaft			ca. 4 Jahre
„Da is ne Katze, die guckt durch 'n Zaun. Warum?“	langsam werden auch schwierige Lautverbindungen gemeistert (z.B. gr, bl, kn)	Wortschatz wird zunehmend erweitert	2. Fragealter findet statt (wer, wie, was, warum, ...) Bildung einfacher Sätze / Nebensätze werden versuchsweise angewendet			ca. 3 Jahre
„Meine Maria kommen.“ „Mone will nich essen.“	ch (r) k g	Wortschatz wird weiter absorbiert und nimmt sprunghaft zu / eigene Wortkreationen	Mehrwortsätze nehmen zu Kind bezeichnet sich bewusst als „ICH“ / eigene Endungsbildungen an Nomen bzw. Verb			ca. 2 1/2 Jahre
„Auto putt.“ „Wo Lisa is?“ „Susí danz leine.“ (...ganz alleine)	weitere Laute kommen dazu (w, d, f, t, ...)	bis zu ca. 50 Wörter Verben in Grundform / Adjektive kommen mehr dazu	Zwei-, oder Drei-Wort-Sätze werden gebildet / Satzmelodien / 1. Fragealter			ca. 2 Jahre
„Opa“ „Tomm!“ (Komm) „Meine“	b, n, p, m, ... Laute werden gezielt artikuliert / Worte bewusst als solche wiedergegeben	immer mehr einzelne Wörter werden gesprochen	Einwortsätze / Formulierung einer Frage durch Ansteigen der Stimme			ca. 1 1/2 Jahre
„Miau, M(i)au“ „Papa“ „Nana“ „da-da-da“	Silbenwiederholung / verschiedene Laute werden ausprobiert / ausgeprägte Lalphase / erste Worte entstehen					ca. 1 Jahre
z.B. Rachenlaute wie „kch, kch“ / „gr, gr“ (Gurgellaut)	Lallen Gurren Schreien					ca. 1/2 Jahre

Das angegebene Alter entspricht einem Durchschnitt. Es kann beim Einzelnen abweichen.

Anhang 4**Liedtext: Alle Kinder lernen lesen von Klaus Neuhaus**

(Nach: Musixmatch (2005))

Alle Kinder lernen lesen
 Indianer und Chinesen.
 Selbst am Nordpol lesen alle Eskimos
 Hallo Kinder jetzt geht's los!

A – sagt der Affe,
 wenn er in den Apfel beißt.
 E – sagt der Elefant,
 der Erdbeereis verspeist.

I – sagt der Igel,
 wenn er sich im Spiegel sieht, und
 wir singen unser Lied.

Alle Kinder lernen lesen
 Indianer und Chinesen.
 Selbst am Nordpol lesen alle Eskimos
 Hallo Kinder jetzt geht's los!

O – sagt am Ostersonntag
 jeder Osterhas.
 O sagt der Ochse,
 der die Ostereier fraß.
 U – sagt der Uhu, wenn es
 dunkel wird im Wald
 und wir singen,
 dass es schallt.

Alle Kinder lernen lesen
 Indianer und Chinesen.
 Selbst am Nordpol lesen alle Eskimos
 Hallo Kinder jetzt geht's los!

Ei – sagt der Eisbär, der
 in seiner Höhle haust.
 Au – sagt das Auto, wenn
 es um die Ecke saust.
 Eu – sagt die Eule
 heute sind die Mäuse scheu
 und wir singen nochmal neu:

Alle Kinder lernen lesen
 Indianer und Chinesen.
 Selbst am Nordpol lesen alle Eskimos
 Hallo Kinder jetzt geht's los!

Anhang 5**Arbeitsblätter zum Laut „M“**

(Quelle: Sennlaub (2011), S. 72 ff.)

MAUS



Eine Mi-Ma-Mause-Maus
holt mit Mut
den Löwen raus.

Laut

Hinweis

- Manche Kinder unterscheiden nicht zwischen *m* und *n* (Deshalb hier wichtig: »Zungentraining«: »Bei *m* will ich die geschlossenen Lippen sehen! Bei *n* will ich Zähne sehen!«)
- Für manche Kinder interessant: Bei den Römern stand *M* für 1000.

Artikulieren

- Legt eure Lippen ganz leicht aufeinander. Jetzt summt mal: *mmmm*. Merkt ihr, wie es kitzelt?
- Gummibandsprechen

Vorschläge

- Alle tragen am M-Tag eine Mütze im Raum.
- Gemeinsam Milch-Mix machen und trinken
- Zungentraining:
»Meine Mi, meine Ma, meine Mama mag mich sehr.«
»Niemand ni, niemand na, niemand anders mag mich mehr.«

Vorlesen

Die Geschichte vom Löwen und der Maus 2

(Nach der Fabel von Äsop, Fortsetzung, vorher: Teil 1 mit dem Laut *l*)

Einmal spielte die kleine Mi-Ma-Mause-Maus im Wald. Und was fand sie? Da lag die Löwenmajestät und hatte sich in einer Netzfalle verfangen. Das Netz hatte ganz dicke Stricke. Je mehr der Löwe zappelte und sich wälzte, desto enger zog sich das Netz zusammen. Die Mi-Ma-Mause-Maus fasste Mut und krabbelte auf den Löwen zu.

»Hallo, Herr Majestät«, piepste sie, »erinnerst du dich? Ich bin doch Mi-Ma-Mause-Maus, die in deinem Ohr war!« Der Löwe hatte die Augen geschlossen, sagte nichts, zitterte nur und schnaufte verzweifelt. Da begann Mi-Ma-Mause-Maus, das Netz mit ihren scharfen Zähnen zu zerbeißen. »Du hast *mir* geholfen«, piepste sie, »und *ich* helfe *dir*.«

Jetzt sahen die Jäger schon ihre Beute. »He!«, rief einer, »seht mal, wen wir da haben!« Mi-Ma-Mause-Maus hatte wirklich Mut. Wie verrückt nagte sie weiter. Knack! Wieder ein Stück durchgebissen! Nun standen die Jäger vor dem Löwen. Aber da hatte Mi-Ma-Mause-Maus das Netz an so vielen Stellen zernagt, dass der Löwe eine gewaltige Anstrengung machen konnte – und das Netz zerriß, und er verschwand ohne ein Wort mit Riesensprüngen im Wald. Dann tanzte die Maus auf einem Ast und sang: »Eine Mi-Ma-Mause-Maus holt mit Mut den Löwen raus!« (Kinder singen klatschend mit.)

Mauserei

Die Kinder stehen vor ihrem Käfig mit der Mäusefamilie. Darin wimmelt es von Mäusen. Anna fragt: »Können Mäuse eigentlich jedes Jahr Mäusebabys kriegen?« »Sogar mehr als zehn!«, sagt Matilda.

»Stimmt das, Frau Fröhlich?«, will Anna wissen. Frau Fröhlich sagt: »Mäuse können mehr als zehn Mäusebabys hintereinander kriegen. Aber nicht *einmal* im Jahr, sondern *zehnmal* im Jahr!«

Anna zeigt auf die vielen Mäusekötter im Käfig und sagt: »Deshalb ist hier so eine Schweinerei!« »Wieso Schweinerei?«, fragt Matilda. »Das ist doch eine Mause-rei!«

Gereimtes

Die Wühlmaus

Die Wühlmaus nagt von einer Wurzel
das W hinfort; bis an die urzel.
Sie nagt dann an der hintern Stell'
auch von der urzel noch das l.
Die Wühlmaus nagt und nagt, o weh,
auch von der urze noch das e.
Sie nagt die Wurzel klein und kurz,
bis aus der urze wird ein urz.
Die Wühlmaus ohne Rast und Ruh
nagt von dem urz auch noch das u.
Der Rest ist schwer zu reimen jetzt,
es bleibt zurück nur noch ein rz.
Nun steht dies rz im Wald allein.
Die Wühlmäuse sind so gemein!

Fred Endrikat aus: Das große Endrikat-Buch
© Blanvalet Verlag, München in der Verlagsgruppe
Random House GmbH

- Jederzeit sehr beliebt: »Was denkt die Maus am Donnerstag?« von Josef Guggenmos
- »Pflichtgedicht« in der Weihnachtszeit: »Die Weihnachtsmaus« von James Krüss

Mitreimen

Drehwörter

Wenn auch nur ein einziges Kind ein Wort drehen kann, sage ich für alle einen Vers dazu.

- **Waldmaus – Mauswald**
Die Waldmaus
hält es gut im Wald aus.
- **Netzmaschen – Maschennetz**
Ein Maschennetz hat Loch an Loch.
Den starken Löwen hält es doch.
- **Mäusemut – Mutmäuse**
Wir alle kennen Löwenmut,
doch Mäusemut ist auch ganz gut.

Rätselreime

Immer ein Wort ist falsch. Wenn ihr die Fehler hört, sprechen wir danach die Verse gemeinsam richtig.

- Der Löwenmann war sehr verbittert,
er hat vor Angst nur noch **gebebt**.
- Die Maus war in des Königs Ohr,
und das kommt wirklich selten **vor**.
- Erst musste sie am Netz rumbeißen,
dann konnte er es selbst **zerreißen**.

Bei diesem Gedicht sollen die Kinder den Reim finden und im Chor sprechen. Machen Sie deshalb vor den fett gesetzten Silben oder Wörtern eine Pause.

Was ist im Wald für ein Geschrei?
Das ist der Löwe – einwand**frei**!
Er stöhnt, er zappelt mit Gebrumm
und tobt in seinen Fesseln **rum**.
Bald schwindet alle Zuversicht,
denn alle Mühe lohnt sich **nicht**.

Auf einmal fällt – man glaubt es kaum –
die kleine Maus von einem **Baum**.
Hei, Löwe, kennst du mich denn noch?
Jetzt beiß' ich dir ins Netz ein **Loch**.

Und fideratz und fideritz
mit ihren Zähnen klein und **spitz**
ist ihr das gute Werk gelungen.
Der Löwe ist davonges**prungen**.
So wurde er tatsächlich frei,
und es war Schluss mit dem **Geschrei**.

Aus der Geschichte lernt man was.
Nun denkt mal nach: Was ist denn **das**?
Ob klein, ob groß, ist ganz egal:
Hilfe braucht doch jeder **mal**.

Singen/Spielen



Abb. 6 Mäuschen, lass dich nicht erwischen

Kinder im Kreis, nach links gehend. »Mäuschen« mit »Plumpsack« (Knotentaschentuch o.Ä.) außen nach rechts gehend. Jenes Kind, hinter das es heimlich den Plumpsack fallen ließ, hebt den fix auf und läuft links herum dem ersten entgegen. Das aber flieht. Gelingt ihm eine Kreismrundung, tritt es an den frei gewordenen Platz und darf nicht mehr verfolgt werden. Dann setzt das neue »Mäuschen« das Spiel fort.

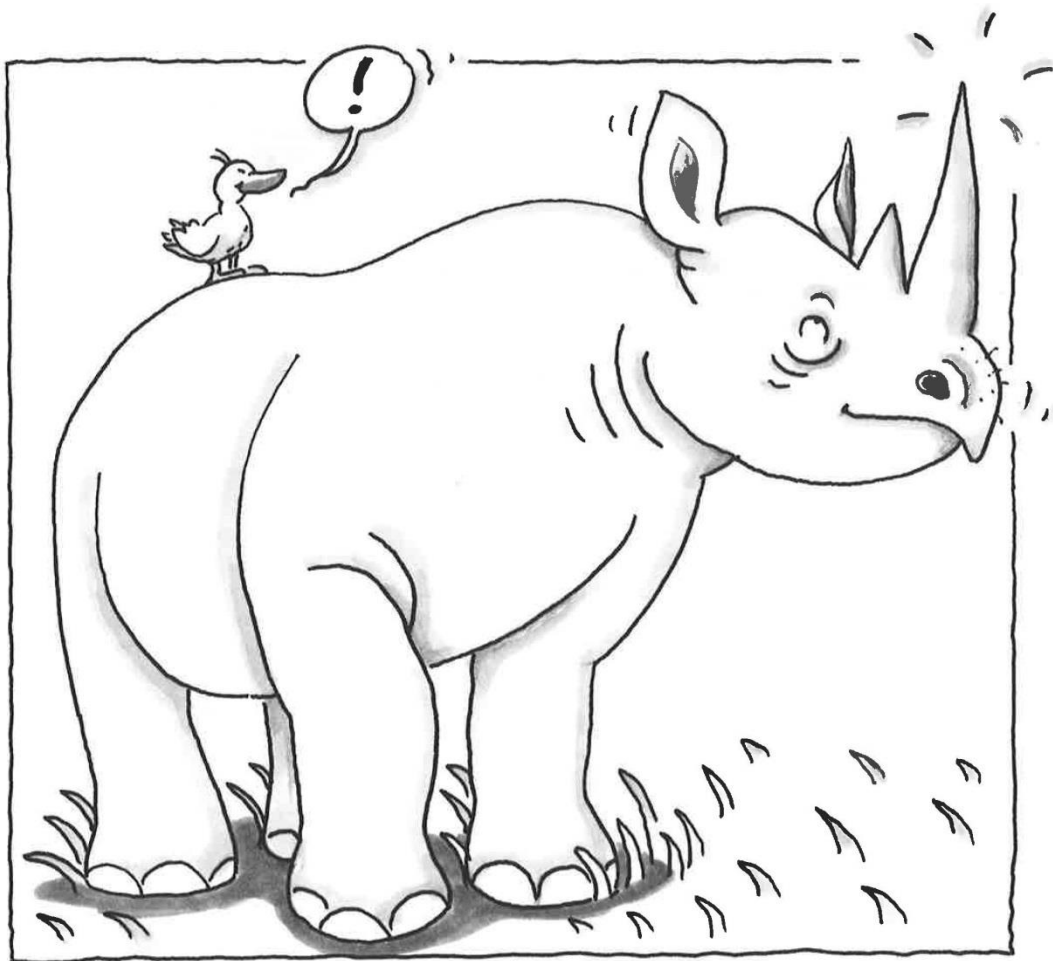
Fingerspiel

Als im Netz der Löwe war,
redete die Mäuseschar.
Daumen: Eine müde alte Maus
piepst: "Ich halte mich da raus!"
Zeigefinger: "Ja, das stimmt", meint Mause-
Mann.
"Was geht mich der Löwe an?"
Mittelfinger: Mimmi piepst: "Was man nicht kann,
fängt man besser gar nicht an!"
Ringfinger: Mia schimpft: "Der Löwe hier:
Tut der Gutes auch an mir?"
Kleiner Finger: "Schämt euch was!", ruft Mause-
Maus.
"Alle redet ihr euch raus!"
Ich geh jetzt und guck mir an,
ob man nicht doch was machen kann!"
(Kinder im Chor:) Und die Mi-Ma-Mause-Maus
holt mit Mut den Löwen raus!

Anhang 6**Arbeitsblätter zum Laut „N“**

(Quelle: Sennlaub (2011), S. 75 ff.)

NASHORN



Das Na-Ne-Ni-No-Nashorn,
das nennt man nach dem Horn vorn.

Laut

Hinweis

- Auch viele Erwachsene unterscheiden nicht klar zwischen *m* und *n*. Weil überdies *n* unser zweithäufigster Buchstabe ist, lohnt sich Ihre Mühe sehr.
- Sehen Sie bitte bei Ihren »Problemkindern« auf die Lippenstellung: Bei *n* sind sie nicht geschlossen!

Artikulieren

- »Legt die Zunge ganz locker hinter die Vorderzähne. Sprech: *nnnn*. Kitzelt es? Wo?«
- Gummibandsprechen
- Gute Übung zur Unterscheidung von *m* und *n*: Meine Mi-, meine Ma- (siehe Seite M – Maus)

Vorschläge

- Zur Begrüßung Nasen aneinanderreiben wie angeblich Eskimos. (Idee: Ute Andresen)
- Eine »Nein-Stunde« veranstalten.
- Nüsse knacken
- Zungentraining: »Natürlich kommt der Nikolaus nur nachts.«
- Gebärde: Nasetippen?

Vorlesen

Gefährliche Nashornjagd

Helmut Hergen ist Jäger. Er jagt wilde Tiere in Afrika. Eines Tages ging er auf Nashornjagd. Plötzlich, ganz nahe, lag ein riesiges Nashorn im Gras. Es hatte noch nichts gehört und gesehen. Helmut bückte sich langsam, ganz langsam. Er nahm das große Paket von der Schulter. Darin war seine Kamera. Denn natürlich jagte er nicht mit einem Gewehr. Er wollte doch das Tier nicht totschießen! Er jagte mit der Kamera. Er wollte Fotos machen.

Klick!, machte er das erste Foto. Rums!, stand das Nashorn auf und drehte sich zu ihm um. Es hatte den Klick gehört. Es schnaubte drohend (*Kinder schnauben*).

Klick – das zweite Bild. Das Nashorn reckte den Kopf mit dem schrecklichen Horn vor, sprang auf und stürmte, Horn voran, durch das Gras, dass die Erde bebte. Helmut ließ alles stehen und liegen, auch seine teure Kamera, und rannte um sein Leben. Ein einziger Baum war in der Nähe. Im letzten Augenblick sprang er auf den Baum und kletterte in die Höhe. Das Nashorn stand schon schnaufend unter ihm. Und dann? Dann legte es sich gemütlich unter den Baum. Es schnaubte noch einmal (*Kinder schnauben*). Und dann blieb es da.

Es blieb da den ganzen Nachmittags und die halbe Nacht. Helmut konnte nicht sitzen, nicht stehen, nicht liegen. Alle Knochen taten ihm weh. Er wusste nicht mehr, wie er da oben sich festhalten sollte. Erst am nächsten Morgen trottete das Nashorn davon.

Helmut kletterte zitternd vom Baum. Vorsichtig ging er zu dem Ort, wo er die Kamera im hohen Gras gelassen hatte. Tatsächlich, da lag sie noch! »Meine schöne Kamera, meine schöne Kamera!«, jubelte er. Dann murmelte er vor sich hin: »Nie wieder jage ich ein Nashorn! Nie wieder!«

Die Geschichte von den Einhörnern

Angeblich gab es bei uns vor uralter Zeit einen riesigen Wald, in dem immer nur Frühling herrschte. Angeblich. Darin lebten Einhörner. Die Einhörner wurden von mutigen Jägern totgeschossen. Angeblich. Die sägten die Hörner ab und zerrieben sie zu Pulver. Angeblich. Dieses Pulver half gegen alle Krankheiten. Angeblich. Es war sehr teuer. Nur reiche Menschen konnten es sich leisten. Komisch war nur: Kein Mensch hatte jemals so ein Einhorn wirklich gesehen. Aber in Apotheken konnte man Einhornpulver kaufen.

Heute haben Forscher in einer alten Apotheke ein paar Reste von dem alten Wunderpulver gefunden und untersucht. Und wißt ihr, was es war? Ganz gewöhnliche Walrosszähne, zu Pulver gemahlen! (Das ist die Tierart, die man in jedem Zoo sieht.)

Nashornpulver

Max fragt: »Frau Fröhlich, im Fernsehen habe ich gesehen, dass es in fremden Ländern Menschen gibt, die Nashörner jagen, bloß weil sie ihnen das Horn absägen wollen. Was machen die mit dem Horn?«

»Meistens zerreiben sie das Horn zu Pulver. Das schlucken sie, weil sie meinen, es könne gegen schlimme Kopfschmerzen helfen, gegen Durchfall und Zahnschmerzen und noch mehr.« »Hilft es denn?« »Nein.« »Aber warum schlucken die Leute das Pulver, wenn es nicht hilft?« »Sie möchten, dass es vielleicht *doch* hilft.« »Komisch!«

»Na ja«, sagt Matilda. »Mein Opa hat schon eine halbe Glatze. Die wird immer größer. Und trotzdem schmiert er sich immer noch teures Zeug aus der Apotheke auf den Kopf, weil die Haare wieder wachsen sollen.« »Das ist aber etwas anderes«, ruft Lea. »Mein Opa tut das auch. Vielleicht hilft es ja wirklich. Das kann doch sein! Glaube ich jedenfalls.«

Matilda zuckt die Schultern. »Eben! Mein Opa glaubt das auch! Eine Glatze hat er trotzdem.«

Gereimtes

Das Nashorn

Mit schwerem Panzer angetan,
wie aus der Urzeit stapft's heran.
Nichts hält es auf, kein Dornestrüpp –
das Nashorn bricht sich Bahn.

Josef Guggenimos, aus: Guggenimos, J. (1992):
Ich will dir was verraten. Beltz & Gelberg

Mitreimen

Drehwörter

Wenn auch nur ein einziges Kind ein Wort drehen kann,
sage ich für alle einen Vers dazu.

- **Bauchhorn – Hornbauch**
Mit Horn am Bauch will niemand gehen.
Doch Fass im Bauch ist oft zu sehen.
- **Kopfhorn – Hornkopf**
Ein Kopfhorn ist bestimmt nicht nett.
Viel schlimmer ist vorm Kopf ein Brett.
- **Armhorn – Hornarm**
Mit Horn am Arm, da könnt' man Wände
ganz leicht zerstören ohne Hände.

Rätselreime

Immer ein Wort ist falsch. Wenn ihr die Fehler hört, sprechen wir danach die Verse gemeinsam richtig.

- Da kommt das Nashorn mit Geschnauf,
der Jäger rennt im Dauersprung.
- Dem Jäger hat's den Mut geraubt,
als dicht vor ihm das Nashorn *ß*naubt.
- Der Jäger keucht und atmet schwer:
Ein Nashorn jag ich niemals *muhr*.

Bei diesem Gedicht sollen die Kinder den Reim finden und im Chor sprechen. Machen Sie deshalb vor den fett gesetzten Silben oder Wörtern eine Pause.

Außer dem Horn auf der Nase kann es noch viele andere geben:

Nasenhorn

Das Nasenhorn ist Sitz der Raben,
die sich am Horn die Schnäbel *schaben*.

Fußhorn

Ein Horn am Fuß stört nicht beim Stehen.
Doch umso mehr stört es beim *Gehen*.

Kinnhorn

Ein Horn am Kinn stört sehr beim Fressen.
Das blöde Horn kann man *vergessen*!

Beinhorn

Wer's Horn am Bein hat, der muss hinken
und kann beim Schwimmen schnell *versinken*.

Bauchhorn

Das Bauchhorn stört beim Kleidertragen,
ist auch bei Hosen zu *beklagen*.

Pohorn

Das Pohorn passt in keine Hose.
Viel besser wär's, das Horn wär *lose*.

Lippenhorn

Ein Lippenhorn stört arg beim Husten,
noch mehr beim Heiße-Suppe-*Pusten*.

Armhorn

Ein Horn am Arm ist wohl zum Heulen:
Es macht beim Händeschütteln *Beulen*.

Zahnhorn

Ein Horn am Zahn hat keinen Nutzen.
Es stört auch sehr beim Zähne*putzen*.

Anhang 7

Welche Bücher Kinder mögen – Bilderbücher im Altersverlauf

(Quelle: Albers (2015), S. 30)

Alter	Welche Bücher Kinder mögen
3–4 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bücher mit lustigen Texten, die vielleicht auch einmal Widerspruch auslösen und Ironie als Stilmittel nutzen können ■ Bilderbücher, die typische Rollenbilder und -erwartungen auch einmal umkehren (zum Beispiel von Manuela Olten: »Echte Kerle«, Beltz & Gelberg, oder von Richard Hamilton und Babette Cole: »Wenn ich Du wäre«, Sauerländer) ■ Bilderbücher, die mit Sprache spielen, wie zum Beispiel die Geschichte von Herrn Beckermann in »Der Wechstabenverbuchsler« von Mathias Jeschke und Karsten Teich (Boje), der seit einem Unfall in einer Drehtür die Buchstaben verwechselt und sich selbst mit Herr Mackerbenn, Backermann oder Meckerbann vorstellt. ■ Illustrationen, auf denen man viele Akteure entdecken kann, die wiederum eine Vielzahl an kleinen Geschichten erzählen, zum Beispiel in Wimmelbüchern wie den bekannten von Ali Mitgutsch: »Das Riesenbilderbuch«, Ravensburger. ■ Bilderbücher, die zum Nachdenken anregen (»Frederik« von Leon Leonni, Beltz & Gelberg).
5–6 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bilderbücher, die die kindlichen Interessen aufgreifen ■ Bücher, die immer neue Geschichten von den gleichen Titelfiguren erzählen, wie beispielsweise »Pippi Langstrumpf« von Astrid Lindgren (Oetinger), »Pettersson und Findus« von Sven Nordqvist (Oetinger) oder »Dr. Brumm« von Daniel Napp (Thienemann) ■ Kinder in diesem Altersbereich können auch schon längere Geschichten erfassen, die weniger illustriert sind. Geeignet sind dafür zum Beispiel auch Bücher, die mehrere Geschichten von unterschiedlichen Autoren beinhalten, wie »Von Tuppi, Krawitter und Schweinchen Jo« (Beltz – Der KinderbuchVerlag). Das Buch macht neugierig auf klassische Kindergeschichten der DDR, unter anderem auf »Das neugierige Entlein« von Ludmilla Herzenstein, »Das See-pferdchenrennen« von Barbara Augustin oder auf »Pommelpütz« von Hannes Hüttner.

Anhang 8

Bewegungsspiel „Das ist gerade, das ist schief“

(Nach: Stiftung Lesen (2014c), S. 38)

Das ist gerade	[Arme weit zu den Seiten strecken.]
Das ist schief	[Körper zur Seite neigen.]
Das ist hoch	[Arme hoch strecken.]
Und das ist tief	[Herunter beugen.]
Das ist dunkel	[Hände vor die Augen halten.]
Das ist hell	[Hände von den Augen wegnehmen]
Das ist langsam	[Langsam mit den Füßen stampfen.]
Und das ist schnell	[So schnell es geht mit den Füßen stampfen.]
Das ist groß	[Auf die Zehenspitzen stellen und Arme hoch.]
Und das ist klein	[In die Hocke gehen.]
Das ist Arm	[Den eigenen Arm umfassen.]
Und das ist Bein	[Ein Bein nach vorne strecken.]
Das ist Haar	[In die Haare greifen.]
Und das ist Haut	[Über das Gesicht streichen.]
Das ist leise	[Ganz leise singen.]
DAS IST LAUT!	[Sehr laut singen.]

Anhang 9

Die M-Schachtel und die M-Wand

(Quelle: Hartmann/Thomé (2009), S. 37)

Übungsspiel 4: Die M-Schachtel und die M-Wand

Ziel: begleitende Festigung
Gruppengröße: ganze Klasse
Material: Schachtel (M-Schachtel), Pinnwand o. Ä. (M-Wand), Gegenstände oder Bilder, die mit dem /m/-Laut beginnen

Spielregeln:

Die Kinder sollen Bilder oder Gegenstände mitbringen, die mit dem /m/-Laut beginnen. In der M-Schachtel oder an der M-Wand werden nun alle Bilder von Dingen oder Gegenstände, die mit /m/ beginnen, gesammelt. So kommen z. B. eine Stoffmaus oder eine Mütze in die M-Schachtel und die Bilder mit Mars-, Mond- oder Mädchenthemen an die M-Wand.

Variante:

Jeden Morgen wird ein „Blindgänger“ in die Kiste oder an der Wand eingeschmuggelt. Wer findet ihn?

Erfahrungen:

Im Morgenkreis übertrumpfen sich die Kinder gegenseitig mit ausgefallenen Gegenständen, die sie zu Hause gefunden haben. Wir legen alle M-Dinge auf ein großes Tuch und denken uns Spiele aus:

- Augen zu, ich nehme einen Gegenstand weg!
- Fünf Gegenstände merken, zum Platz gehen und aufmalen.
- Ordnen nach verschiedenen Gesichtspunkten.
- Augen auf: Wer hat fünf oder zehn Gegenstände behalten?